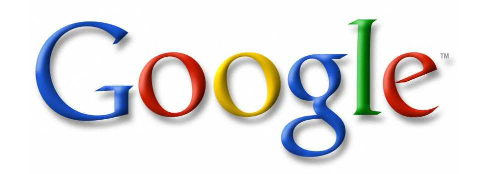
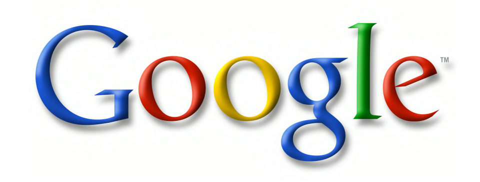
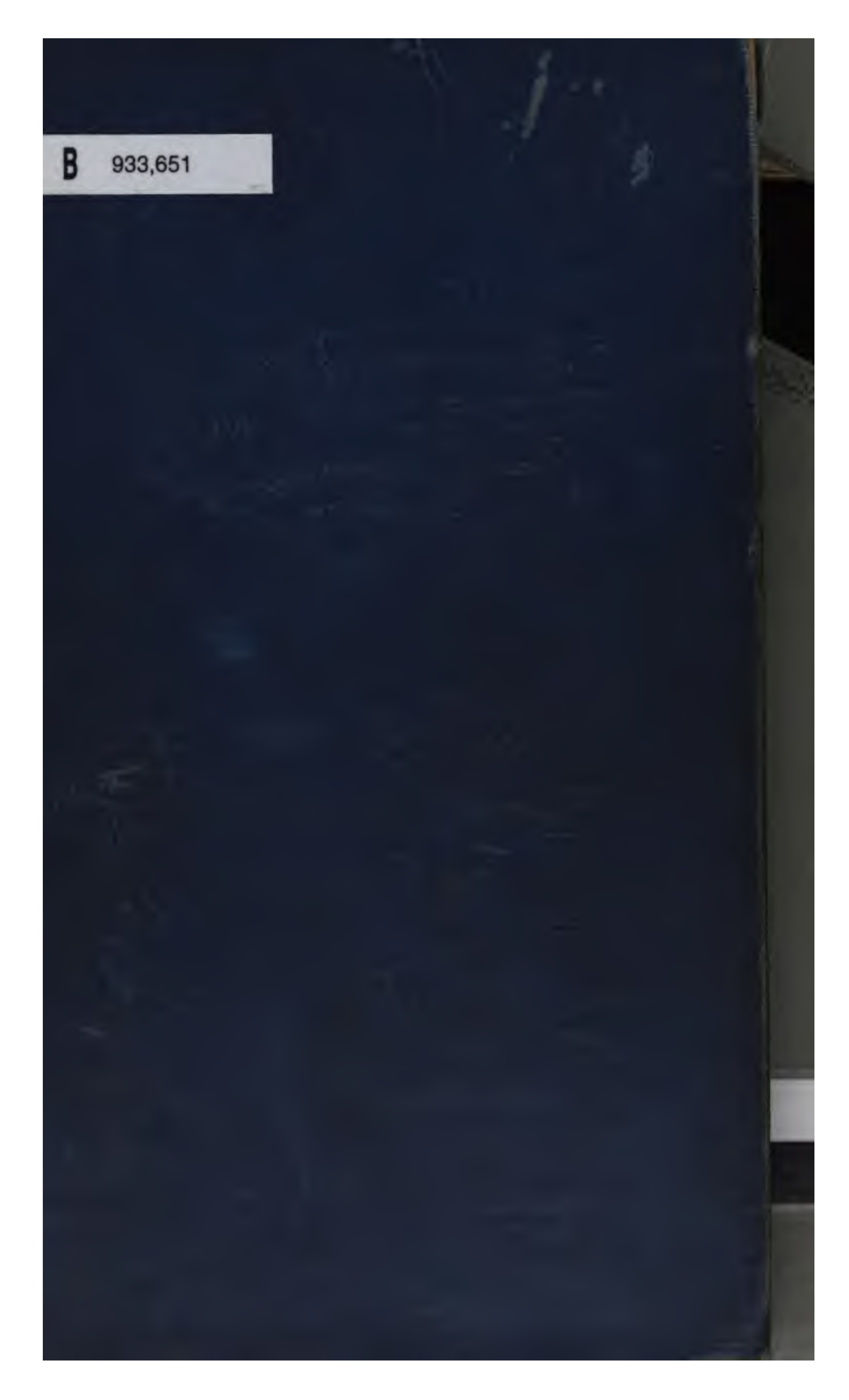
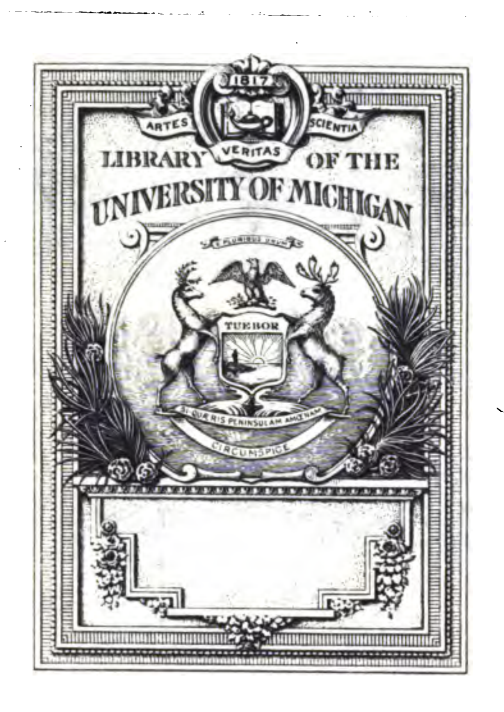






B 933,651





1817
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUÆRIS PENINSULAM AMŒNAM
CIRCUMSPICE

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

EN FRANCE

6993. — PARIS, IMPRIMERIE A. LAHURE
9. rue de Fleurus, à Paris.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

EN FRANCE

OBSERVATIONS

SUR LA SITUATION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN FRANCE
ET SUR LES MOYENS DE L'AMÉLIORER

PAR

M. CUCHEVAL-CLARIGNY

Ancien élève de l'École normale, agrégé des classes d'histoire

« Favorisez comme un objet de première « nécessité les institutions ayant pour « but la diffusion de l'instruction : plus « la forme du gouvernement donne d'em- « pire à l'opinion publique, plus il est « essentiel que l'opinion soit éclairée. »

(*Lettre d'adieu de Washington au peuple américain*).

PARIS

LIBRAIRIE HACHETTE ET C[ie]

79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

1883

AVANT-PROPOS

Je dois dire au lecteur quelle circonstance m'a conduit à écrire ces Observations.

J'achevais de corriger les épreuves du livre que j'ai consacré à l'histoire de lord Beaconsfield et de son temps, lorsque le hasard d'une conversation me fit connaître le concours ouvert par M. Isaac Péreire, quelque temps avant sa mort, sur diverses questions d'économie sociale. Une assez longue absence de Paris et les recherches qui avaient absorbé toute mon attention me l'avaient laissé ignorer. Un ami me procura le programme des sujets mis au concours. Le second était relatif au meilleur système d'instruction publique et soulevait les questions de la gratuité et de l'obligation.

Deux semaines à peine me séparaient du terme assigné aux concurrents ; mais le sujet était de ceux sur lesquels ma pensée s'était le plus souvent et le plus sérieusement arrêtée. Je me sentis entraîné à prendre la plume, et je jetai rapidement mes idées sur le papier, moins dans le but de prendre une part

tardive au concours que d'exposer et de défendre des convictions déjà anciennes dans mon esprit.

Je dois rendre hommage à l'impartialité de la commission d'examen. Mon mémoire heurtait les opinions que la plupart de ses membres professent sur la législation de l'enseignement. Néanmoins, elle a bien voulu accorder à cette œuvre hâtive et incomplète une des récompenses dont elle disposait.

Bien que la commission, par une déclaration publique, ait décliné expressément toute solidarité d'opinions avec les œuvres qu'elle avait distinguées, j'ai pensé qu'il y avait, pour les auteurs, une obligation morale de publier leurs mémoires tels qu'ils avaient été soumis à son examen. Autrement, j'aurais essayé de rendre ce petit écrit plus digne du public.

En me décidant, néanmoins, à le livrer à l'impression et en renonçant au voile d'un pseudonyme, j'obéis au devoir qui, dans les temps troublés que nous traversons, me paraît s'imposer aux bons citoyens, celui de rendre témoignage à ce qu'ils croient être la vérité.

Septembre 18 .

L'INSTRUCTION PUBLIQUE
EN FRANCE

PREMIÈRE PARTIE

DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE

I

Il convient de faire connaître tout d'abord de quels principes généraux on s'est inspiré en écrivant les observations qui vont suivre.

Nous croyons à la liberté : nous la considérons comme indispensable dans toutes les manifestations de l'activité humaine ; nous avons une foi profonde en sa fécondité.

Elle n'est nulle part plus nécessaire que dans l'éducation.

La famille est le point de départ et le fondement de la société. Le groupement des familles rapprochées par le voisinage et la communauté des intérêts, a formé la tribu, à l'état nomade, et la commune quand

la vie agricole et sédentaire a succédé à la vie pastorale. L'agrégation des communes a constitué l'État.

L'État n'existe donc point par lui-même, en dehors et indépendamment de la famille. Par suite, il n'a point de droits propres et inhérents à lui-même. Il a des droits, ou plus exactement des pouvoirs, qui lui sont délégués pour la protection des intérêts communs. Si étendus que puissent être ces pouvoirs, l'État n'en demeure pas moins un mandataire qui ne saurait, sans usurpation, se mettre au-dessus de ses commettants.

C'est par l'extension indéfinie des droits de l'État, personnifié dans l'Empereur, que les jurisconsultes romains avaient établi et consolidé le despotisme impérial. C'est en reprenant cette voie que les juristes du moyen âge transformèrent la royauté française en un pouvoir absolu. C'est en défendant les droits individuels et en les faisant prévaloir sur les prétendus droits de l'État que les Anglais fondèrent leur liberté.

Aujourd'hui encore, l'exagération des droits de l'État, que celui-ci se personnifiât dans une magistrature ou une assemblée, conduirait à un despotisme; et pour différer, dans la forme, de ceux du passé, ce despotisme n'en aurait pas moins les mêmes vices et les mêmes conséquences : l'oppression des individus par la destruction des libertés et des garanties qui leur sont nécessaires.

Appliquons ces principes dont l'histoire a démontré la vérité.

Si la famille est le fondement de la société, l'enfant, espoir de la famille future, appartient à la famille présente, non à l'État. Il est sous la garde et la direction de la famille jusqu'au jour où, par le plein développement de ses facultés, il acquiert la libre disposition de lui-même.

La loi reconnaît au père de famille, jusqu'à ce que son fils ait atteint l'âge de vingt-cinq ans, le droit de lui interdire le mariage; elle investit donc le père d'une autorité absolue dans une question où les sentiments les plus intimes et le bonheur même du fils, déjà devenu un homme, peuvent être engagés : sur quoi se fonderait-elle pour contester à ce même père de famille le droit de diriger l'éducation de son fils encore enfant, et de présider, par des maîtres de son choix, à la formation de son cœur et de son intelligence? A quel titre, prétendrait-elle substituer une autorité et une responsabilité quelconques à l'autorité et à la responsabilité du père de famille?

Cette autorité, inaliénable et imprescriptible, le père de famille ne peut l'exercer réellement qu'à la condition d'être absolument libre dans le choix des maîtres qui instruiront son enfant. La liberté du père de famille exclut donc nécessairement et absolument, tout monopole de l'enseignement, que ce monopole soit exercé directement par l'État ou, au nom de

l'Etat, par une corporation ou un corps quelconque.

Voici donc un premier point établi : l'enseignement doit être libre. Il doit l'être à tous les degrés.

Il peut être utile, il peut même être nécessaire, que l'État, les départements ou les communes fondent et entretiennent des écoles et des établissements d'enseignement; et ces établissements dont les frais sont supportés par tous doivent être ouverts à tous; mais il est indispensable qu'à côté de ces écoles et en concurrence avec elles il en puisse être fondé d'autres, sans obstacle administratif et sans entraves fiscales, sans qu'aucune objection puisse être élevée à raison du caractère, des croyances et des opinions des fondateurs; sans que les maîtres puissent être astreints à d'autre obligation que de satisfaire à certaines conditions d'ordre public. C'est à ce prix seulement qu'israélites et protestants, catholiques et libres penseurs peuvent fonder des écoles où leurs enfants soient élevés dans les principes et les sentiments qu'ils désirent leur voir professer.

Il est presque superflu de faire observer que si cette liberté a pour conséquence la multiplication des écoles, tous ceux qui regardent la diffusion de l'instruction comme un bienfait, doivent s'applaudir de ce résultat. Il n'est pas moins évident que la concurrence qui s'établit de toute nécessité entre les écoles libres et les écoles administratives ne peut être que favorable aux progrès des études, en stimulant les maîtres aussi bien que les élèves.

II

Si la liberté du père de famille est incompatible avec tout monopole de l'enseignement : elle ne l'est pas moins avec la fréquentation obligatoire de l'école.

Nous indiquerons ultérieurement par quels moyens on peut atteindre le but que se proposent les partisans de l'obligation. Nous n'examinerons, pour le moment, cette question qu'au point de vue de la liberté religieuse et des droits du père de famille.

On ne saurait, sans manquer de bonne foi, soutenir qu'ici la liberté de conscience n'est pas en jeu, et prétendre que pour être tenu de faire fréquenter une école à son enfant, le père de famille n'en demeure pas moins maître de choisir l'école que l'enfant fréquentera.

Cela peut être vrai pour un certain nombre de villes, mais dans les autres villes et dans les communes rurales, comment s'exercera ce libre choix des familles? Plus on aura entouré de restrictions la fondation des écoles privées, et plus sera grand le nombre des communes où les familles n'auront à choisir qu'entre l'école gouvernementale et l'abstention, sauvegarde pénible mais nécessaire pour ceux qui ont des croyances positives.

La législation antérieure offrait encore certaines

garanties à ces familles par les pratiques extérieures dont elle imposait le respect à l'instituteur, et par la part qui était faite dans l'enseignement à l'instruction religieuse. La législation actuelle a éliminé toute instruction religieuse, et elle laisse à l'instituteur public toute latitude non seulement de professer, mais d'afficher l'incrédulité. Je suis israélite, et mon fils lira à toutes les pages de l'Ancien Testament que le sabbat est d'institution divine : je suis protestant ou catholique, et le pasteur dans le temple, le prêtre à l'église, recommanderont à mon enfant le respect du dimanche et l'assistance régulière au service ou à la messe, comme l'observation de la volonté de Dieu, et je pourrai être contraint de confier l'instruction de mon enfant à un maître dont la conduite et l'exemple seront un continuel démenti à mes croyances, qui fera voir, par son abstention de toute pratique religieuse quelconque, qu'il n'appartient à aucun culte et ne professe aucune religion, et qui pourra, ne fût-ce que par des imprudences de langage, saper dans de jeunes esprits la foi en Dieu, en la vie future et en l'éternelle harmonie des peines et des récompenses!

Ce danger est-il, d'ailleurs, le seul contre lequel le père de famille ait le droit de se prémunir? Que de faits douloureux se déroulent, tous les ans, devant les tribunaux! Est-il certain que tous les faits de cette nature arrivent à la connaissance de la justice? Presque toujours l'instruction constate que les actes

criminels se sont renouvelés avec impunité pendant un intervalle assez long, quelquefois pendant deux et trois années, et que c'est leur multiplication seule qui a déterminé un éclat et amené le coupable devant la justice.

Pour qui connaît les habitudes timorées des habitants de nos campagnes, leur répugnance pour tout acte d'initiative, surtout si les conséquences en peuvent être graves et retentissantes, et les appréhensions que leur cause la seule pensée d'avoir à déposer comme témoins, cette longue impunité de certains coupables n'a rien de surprenant. Vous voulez contraindre par l'amende et même par l'emprisonnement un père de famille à envoyer son enfant dans une école : qui vous dit que sa résistance n'est pas dictée par la défiance la plus légitime? Êtes-vous sûr que la moralité de votre instituteur soit irréprochable? Peut-être ce que personne n'ose encore dire tout haut, mais ce que les mères se murmurent l'une à l'autre à voix basse, éclatera quelque jour et vous détrompera cruellement. Sans doute, des imputations injustes peuvent être dirigées contre des innocents, et d'infâmes calomnies peuvent atteindre un homme irréprochable; mais en matière aussi délicate, le seul soupçon suffit pour que tout père de famille, digne de ce nom, accepte sans hésiter toutes les rigueurs de votre législation, plutôt que d'exposer son enfant à une souillure.

Voici donc un second point établi : c'est que nul

n'a le droit de violenter la volonté du père de famille, et de le contraindre à mettre son enfant entre les mains d'un maître qui n'a pas sa confiance.

III

L'instruction doit-elle être gratuite?

Oui, sans aucun doute; mais en ce sens que nul enfant ne doit être privé du bienfait de l'instruction, parce que sa famille serait trop pauvre pour payer la rétribution scolaire.

Nous ne sommes pas d'avis que la gratuité doive être étendue aux familles qui ont incontestablement le moyen de payer l'instruction donnée à leurs enfants.

Les partisans de la gratuité absolue peuvent se diviser en deux catégories bien distinctes.

Les premiers obéissent à un sentiment de vanité mal placée. Ils sont bien aises de ne pas payer la rétribution scolaire, si modique qu'elle soit, mais il leur déplaît d'avoir à réclamer l'exemption; il leur semble qu'il en résulte pour eux-mêmes et pour leurs enfants une sorte d'infériorité sociale.

La véritable dignité consisterait alors à s'imposer des efforts et des sacrifices pour acquitter la rétribution scolaire; il paraît plus facile et plus doux d'effacer, par la gratuité absolue, la distinction qu'on appréhende.

Est-il besoin de faire observer que les bourses dans les lycées et les écoles du gouvernement, ne donnent point naissance, au sein des classes plus éclairées, à ces sentiments de vanité maladive.

La seconde catégorie des partisans de la gratuité absolue se compose des gens qui y voient surtout une arme contre la liberté d'enseignement. On n'ose réclamer ouvertement pour l'État le monopole de l'enseignement : on se flatte de le lui donner par une voie détournée, par l'extinction graduelle et fatale des écoles privées.

A défaut de la rétribution scolaire supprimée, les écoles publiques seront alimentées par les fonds du budget. Où les écoles privées trouveront-elles les moyens de subsister? On estime donc que la gratuité absolue tuera les écoles privées qui existent, et ne permettra pas d'en créer de nouvelles.

Si les écoles publiques devenaient gratuites par l'application de ressources qui leur fussent propres, il n'y aurait rien à dire; mais il est loin d'en être ainsi. Le produit de la rétribution scolaire dépasse encore trente millions : comment ces millions seront-ils remplacés? On y suppléera, partie par une aggravation des charges communales, au moyen d'un certain nombre de centimes additionnels, et partie par un prélèvement sur le budget général. Ce sont donc les contribuables qui feront les frais de la gratuité absolue.

Est-ce là une application légitime du produit des impôts? La justice distributive permet-elle d'exonérer des particuliers ayant le moyen de payer le service qui leur est rendu, pour en rejeter la charge sur la masse des citoyens, en sorte que les plus pauvres ont à supporter leur quote-part dans les frais d'éducation des enfants les plus aisés, et que tous contribuent à une dépense qui ne profite qu'à quelques-uns?

Où l'iniquité devient surtout flagrante, c'est dans la situation faite aux familles dont les enfants fréquentent les écoles libres. Ces familles pourvoient par elles-mêmes à l'instruction de leurs enfants; elles ne demandent ni concours ni assistance à l'État. Elles supportent par l'impôt leur quote-part des dépenses relatives à l'enseignement qui peuvent être considérées comme étant d'intérêt général; elles supportent, en outre, sous la forme de centimes communaux, leur part dans les frais d'éducation des enfants exemptés de la rétribution scolaire. Cela ne suffit pas: on veut encore leur imposer la charge de la gratuité étendue à tous les élèves des écoles publiques. Ces familles auront donc à payer tout à la fois l'instruction qu'elles font donner à leurs enfants et l'instruction dont elles ne veulent pas pour eux. C'est mettre la liberté au prix d'une amende considérable.

La gratuité de l'instruction primaire est pratiquée en France de la façon la plus large et la plus libé-

rale. Aucune commune, même parmi les plus pauvres ne s'en tient au minimum d'exemptions inscrit dans la loi : partout ce minimum est sensiblement dépassé, et il serait malaisé de trouver un exemple d'un enfant que le refus de l'exemption aurait mis dans l'impossibilité de fréquenter l'école. En outre, il suffit d'interroger quelques percepteurs pour constater, que de tout temps aucune contribution n'a été payée plus exactement et de meilleure volonté que les frais d'école. Ce n'est donc point la gratuité absolue qui ajoutera à la fréquentation des écoles : l'expérience a été faite dans les villes, en assez grand nombre, dont les écoles sont entièrement gratuites.

En votant la gratuité, les Conseils municipaux de ces villes ont obéi aux motifs les plus louables et ont fait l'usage le plus légitime des ressources communales. Mandataires de leurs concitoyens, ils ont agi sous l'inspiration ou avec l'acquiescement de leurs commettants, et ceux-ci ont ratifié l'emploi qui était fait des deniers municipaux en vue d'un but qu'ils approuvaient. Aucune objection ne saurait donc être élevée contre ces actes d'intelligente initiative. Ce qui est contraire à la justice aussi bien qu'à la liberté : c'est, d'une part, que l'État prélève sur le budget, c'est-à-dire sur les fonds fournis par l'universalité des contribuables, les moyens de faire cadeau des frais d'enseignement à un certain nombre de familles ; c'est, d'autre part que, pour le même objet, il prétende

contraindre les communes à aggraver les charges communales par de nouveaux centimes obligatoires[1].

IV

La gratuité sans limites n'existe dans aucun pays d'Europe. Partout on applique rigoureusement le principe que quiconque a le moyen de payer l'instruction de ses enfants a aussi le devoir de la payer et ne saurait se décharger de ce devoir sur la masse de ses concitoyens.

Nulle part, ce principe n'est observé avec plus de soin qu'en Angleterre où, cependant, la diffusion de l'instruction occupe un des premiers rangs dans les préoccupations publiques. L'instruction primaire y est classée parmi les affaires essentiellement municipales. Aux termes du bill de 1870, toute paroisse sur le territoire de laquelle il n'existe point d'école est tenue d'en établir au moins une. Dans les villes *incorporées*, qui jouissent de l'autonomie administrative, la fondation, l'entretien et la surveillance des écoles municipales sont remis à un comité spécial, *Board of Schools* dont les membres sont élus, tous les trois ans, par un corps électoral composé de tous ceux sans exception qui sont inscrits au rôle des

1. On sait qu'en présence du mécontentement manifesté par les populations rurales, le gouvernement s'est décidé à faire supporter au budget de l'État la totalité des charges nouvelles, résultant de la gratuité.

contributions locales : les femmes, par conséquent, prennent part à ces élections : elles sont également éligibles et elles occupent toujours un certain nombre de places dans les comités, où leur présence est jugée indispensable à raison de leur compétence particulière en ce qui concerne les jeunes enfants et les écoles de filles.

Les fonds dont disposent les comités des écoles proviennent de trois sources :

1° Le produit d'un certain nombre de *pences* ajoutés aux taxes municipales, ce qui correspond exactement à ce qu'on appellerait en France des centimes spéciaux ;

2° Une subvention de l'État, proportionnelle à la dépense de premier établissement, et au nombre des élèves qui fréquentent chaque école ;

3° Le produit de la rétribution scolaire.

Les administrateurs des fonds des pauvres (*Poor. Law Guardians*) acquittent cette rétribution pour les enfants des familles qui sont hors d'état de faire face à cette dépense. La gratuité existe donc en Angleterre exactement dans les mêmes conditions et dans les mêmes limites qu'en France, sous le régime de la loi de 1836.

Loin qu'il soit question de l'étendre, un des reproches les plus fréquemment adressés aux comités des écoles est de surcharger les contribuables en fixant à un taux trop bas la rétribution scolaire, qui ne produit pas ce qu'elle pourrait donner. On exprime

fréquemment la crainte qu'en offrant l'enseignement au rabais et en étendant outre mesure le cadre des matières enseignées, les comités n'arrivent à mettre en péril l'existence des écoles privées (*Voluntary Schools*) qui ne coûtent rien aux contribuables. C'est sur ces deux questions que la lutte électorale s'est engagée, en décembre 1879, au dernier renouvellement triennal des comités des écoles.

C'est également dans l'intérêt des contribuables, que lord Norton qui, sous le nom de sir Charles Adderley, a rendu de grands services à l'instruction populaire, a critiqué, dans la Chambre des lords, dans les sessions de 1880 et de 1881, l'extension trop grande donnée par les comités des écoles aux programmes de l'enseignement primaire. Il leur a reproché d'empiéter peu à peu sur le domaine de l'enseignement secondaire et de mettre ainsi à la charge des finances communales une dépense qui ne leur incombe pas. Il a demandé que le Conseil de l'instruction publique qui détermine par un règlement général, les conditions auxquelles est accordée l'assistance pécuniaire de l'État, intervînt pour ramener dans de justes limites, l'enseignement primaire donné par les écoles municipales. La Chambre des lords, s'est associée aux critiques de lord Norton en adoptant sa motion, et le président du Conseil de l'instruction publique a modifié en conséquence, le règlement général qui, aux termes de la loi, avait été déposé sur le bureau des deux Chambres du parlement.

DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE.

Deux préoccupations dominent dans l'es Anglais : la première est de ménager les co bles en ne leur imposant aucune charge qui ne soit pas justifiée par l'importance et la légitimité du résultat à obtenir ; la seconde est de ne pas laisser compromettre l'existence des écoles libres par une concurrence, qui serait inspirée par l'esprit de corps, dont les contribuables feraient seuls les frais, et dont l'unique conséquence serait de diminuer, au préjudice du public, le nombre des foyers d'instruction. Le Parlement considère l'impartialité entre tous les établissements d'enseignement comme un devoir si rigoureux, que les écoles privées ont part, aussi bien que les écoles administrées par les Comités municipaux, et dans la même mesure, aux fonds inscrits annuellement au budget national pour encouragements à l'instruction primaire. Pour avoir droit à la subvention de l'État, il suffit que les fondateurs de ces écoles emploient des maîtres qui justifient d'un certificat de capacité délivré suivant des régles déterminées, et qu'ils acceptent la visite des inspecteurs dont la mission se borne à constater que l'école par la disposition des locaux, la dimension, l'aération des classes ; l'étendue des préaux, satisfait aux conditions de salubrité, de propreté et de bon ordre, exigées par le Conseil de l'instruction publique. Quant aux écoles qui ne prétendent à aucune part dans les largesses du budget, elles conservent une liberté absolue dans le choix des maîtres qu'elles

emploient aussi bien que dans les matières et dans les méthodes de leur enseignement.

Il n'a jamais été question, en France, d'étendre aux écoles libres l'assistance budgétaire qui est accordée aux écoles officielles. La concurrence, source unique d'émulation et de progrès, est déjà difficile : ira-t-on surcharger les contribuables pour la rendre impossible et arriver à ce résultat qu'il en coûte plus cher à la nation et qu'il y ait moins d'écoles ?

Un fait constaté par bien des observateurs doit mettre en garde contre la tendance à exagérer l'importance de la gratuité absolue. Les gens du peuple et surtout les paysans font moins de cas et prennent moins de soin d'un livre ou d'un journal dont on leur a fait présent que d'un livre ou d'un journal qu'ils ont payé de leurs deniers. Sous l'influence du même sentiment, les familles assujetties à payer la rétribution scolaire veillent plus exactement que celles qui en sont affranchies à ce que leurs enfants ne manquent pas la classe. La nature humaine est ainsi faite : on veut toujours « en avoir pour son argent ».

V

Les États-Unis d'Amérique sont le seul pays où la gratuité absolue de l'instruction publique ait été

appliquée : encore l'expérience est-elle de date assez récente et n'est-elle pas très étendue. La rétribution scolaire n'a jamais existé dans le Massachusetts, où il a été pourvu, de tout temps, aux dépenses de l'instruction primaire au moyen d'une taxe spéciale levée sur les maisons et constituant ce qu'on appelait le « fonds des écoles » ; partout ailleurs, il était perçu une rétribution scolaire dont les familles pauvres étaient seules dispensées : faculté absolue était laissée, à cet égard, aux commissaires des écoles. Après la guerre civile, les hommes du Nord qui s'emparèrent de l'administration dans les anciens États à esclaves, supprimèrent la rétribution scolaire dans plusieurs de ces États, particulièrement dans le Tennessee et les deux Carolines. Cette mesure fut prise dans l'intérêt des nouveaux affranchis, auxquels on avait pu donner la liberté, mais qui n'avaient pas de moyens d'existence : non seulement on ouvrait gratuitement l'école à leurs enfants, mais les États prirent à leur charge toutes les dépenses accessoires. Quelques esprits se passionnèrent pour l'idée de la gratuité et, de 1865 à 1870, la rétribution scolaire fut successivement supprimée dans l'État de New-York, dans le Connecticut, le New-Jersey et le Michigan, dont l'exemple a, depuis lors, entraîné d'autres États. Cependant la question divise encore les esprits et donne lieu à d'ardentes controverses.

Quelques explications ne seront pas inutiles pour faire comprendre et pour permettre d'apprécier à sa

juste valeur ce qui se fait aux États-Unis. Plusieurs parties de notre travail s'en trouveront éclaircies à l'avance.

Le gouvernement fédéral demeure complètement étranger aux questions d'enseignement, qui sont considérées comme étant du ressort exclusif des familles et des communes. Il ne réclame et n'exerce aucune autorité, aucune surveillance sur les écoles. Aucun crédit n'est inscrit au budget national en faveur de l'instruction publique à aucun de ses degrés. Lorsqu'il y a une trentaine d'années, des esprits ardents et généreux, Horace Mann, Rice, Parker, etc., alarmés de la situation déplorable où était demeuré l'enseignement aux États-Unis, eurent organisé une agitation qui remua profondément la Nouvelle-Angleterre et, de là, gagna le reste de la confédération, le Congrès subit à son tour l'action de cette patriotique propagande. Il répartit entre tous les États, au prorata de leur population, une quantité considérable de terres publiques, destinées expressément à constituer une dotation pour l'enseignement. Depuis lors, chaque fois qu'un territoire, c'est-à-dire un nouveau district, a acquis une population suffisante pour être élevé au rang d'État, le Congrès, en lui accordant l'autonomie, lui concède une certaine quantité de terres publiques pour lui permettre de subventionner l'établissement de routes, de canaux, de chemins de fer; mais il lui impose l'obligation de consacrer au moins la trente-sixième partie de

ces terres à doter l'instruction publique. A diverses reprises, le Congrès a fait de nouvelles distributions de terres, soit pour venir en aide aux États, soit pour doter des établissements spéciaux. Un certain contrôle devenait nécessaire; aussi a-t-on créé en 1869, sous le titre de surintendant de l'éducation, un fonctionnaire fédéral chargé uniquement de vérifier si les libéralités du Congrès ne sont pas détournées de leur destination et de présenter un rapport annuel sur les progrès de l'instruction publique. Voilà à quoi se réduit toute l'intervention du pouvoir central dans les questions d'enseignement.

Ce que l'État a reçu du Congrès, il le répartit entre les communes en leur imposant, à son tour, les obligations que lui-même a acceptées; il ajoute souvent aux dons du Congrès par des prélèvements sur son domaine particulier, et il a aussi un surintendant des écoles pour surveiller, au point de vue financier, l'emploi de ses libéralités. Les compagnies de chemins de fer qui ont reçu des terres comme subventions, les sociétés de capitalistes qui, par spéculation, ont acquis des superficies considérables, cherchent à fonder des villages pour mettre leurs terrains en valeur : elles commencent par élever au centre du futur village des bâtiments rustiques destinés à servir d'église, de presbytère et d'école, en y attachant la possession de quelques lots.

Toute école est donc pourvue d'une dotation provenant de l'une de ces trois sources et quelquefois de toutes les trois ensemble. Cette dotation est administrée par des curateurs (*trustees*) nommés à l'élection, qui ont droit d'aliéner une partie des terres pour faire face aux dépenses de construction, ou si l'occasion d'un placement avantageux se présente. Le surplus des dépenses est couvert, dans chaque commune, par une taxe de capitation et par le produit de la rétribution scolaire, sans aucune assistance ni du budget particulier de l'État ni du budget national. La suppression de la rétribution scolaire a donc pour conséquence immédiate et forcée une augmentation de la capitation : ce que les familles cessent de payer sous une forme, elles le payent sous une autre ; seulement, dans des conditions moins conformes à l'équité. La prétendue gratuité n'est donc une réalité que pour ceux qui sont exemptés du payement de l'impôt; et ceux-là étaient dispensés de la rétribution scolaire.

Quand on additionne les sommes, provenant de ces diverses sources, qui sont annuellement consacrées sur toute l'étendue du territoire américain à l'entretien des écoles existantes et à la construction d'écoles nouvelles, on arrive à des chiffres qui ne peuvent manquer de frapper l'imagination. Certains esprits enthousiastes s'en emparent et en font le thème de comparaisons défavorables à la vieille

Europe et même à la France. Sans refuser aux Américains aucun des éloges auxquels ils ont droit pour le zèle qu'ils témoignent en faveur de l'instruction et pour l'étendue des sacrifices qu'ils s'imposent, on est fondé à faire observer aux statisticiens dont nous parlons qu'ils perdent de vue deux faits importants : le premier, qu'il y aurait lieu de distinguer entre le produit des dotations et la dépense effectivement supportée par les contribuables américains; le second, que les États-Unis entrent seulement dans une voie où la France les a depuis longtemps devancés. Pour être juste, en effet, il faut tenir compte du capital énorme, déjà immobilisé, que représentent nos établissements de tout ordre et nos écoles communales; il s'agit pour nous de compléter et d'améliorer une œuvre déjà fort avancée. Les États-Unis ont encore presque tout à faire.

Les partisans de la gratuité absolue ont fait valoir que le nombre des élèves s'était accru dans les écoles de New-York depuis la suppression de la rétribution scolaire. Leurs adversaires ont répondu que cette augmentation correspondait au nombre des écoles nouvellement ouvertes et à l'accroissement de la population. Il ne semble donc pas qu'il y ait un argument sérieux à tirer de ce fait. Si la gratuité absolue peut exercer une influence favorable sur le développement de l'instruction, le temps ne manquera pas d'en apporter la preuve.

Jusqu'ici, les effets n'en ont pas été très sensibles.

On lit dans un des rapports adressés au Congrès par M. Bernard, surintendant du bureau de l'éducation, cet aveu : « Malgré les efforts réunis des pouvoirs « publics, des différentes confessions religieuses, des « parents et des bienfaiteurs de l'éducation, le pro- « blème qui consiste à assurer la participation de « tous à l'enseignement élémentaire est encore loin « d'être résolu. » Les faits confirment cette déclaration. Les résultats du recensement de 1880 n'ont pas encore été publiés : d'après la statistique la plus récente, le nombre des enfants ayant atteint et n'ayant pas encore dépassé l'âge de fréquenter les écoles, excéderait 10 millions et, sur ce nombre, 7 200 000 seulement seraient inscrits sur les listes des écoles publiques. Même en évaluant de 5 à 600 000, le nombre des élèves des écoles privées, lesquelles n'existent que dans les grandes villes, on voit que vingt enfants sur cent ne reçoivent point d'instruction. Cette proportion n'est pas atteinte dans le Massachusetts, le Rhode-Island, le Vermont et autres États de la Nouvelle-Angleterre où le nombre des enfants instruits est de 90 sur 100; en revanche, elle est dépassée dans d'autres États, et elle s'élève à mesure qu'on s'avance dans l'Ouest.

L'exemple des États-Unis est trop souvent invoqué, en ce qui touche l'instruction populaire, comme un argument irréfragable, pour qu'il ne fût pas utile de rétablir la réalité des faits. Nous nous bornerons à conclure de ce qui précède qu'attendre de l'établis-

sement de la gratuité absolue un développement beaucoup plus rapide de l'instruction, c'est s'exposer à un désappointement.

VI

Quels sont les moyens à employer pour généraliser l'instruction primaire?

L'erreur des partisans de l'obligation qui sont, presque tous, de purs théoriciens, est de croire que les gens du peuple et surtout les campagnards sont indifférents aux avantages de l'instruction, et qu'on rencontre chez eux des résistances et une force d'inertie dont il soit nécessaire de triompher par des pénalités.

Il est impossible de méconnaître plus complètement les sentiments des classes dont on prétend faire le bien malgré elles. Tous les hommes qui ont eu des rapports fréquents avec les ouvriers ou les paysans, savent que ceux d'entre eux qui sont illettrés sont les premiers à déplorer leur ignorance, qu'ils sont souvent les plus empressés à faire instruire leurs enfants, qu'ils sont heureux du savoir de ceux-ci et de l'assistance qu'ils en peuvent recevoir pour leur correspondance ou dans leurs affaires.

Pourquoi donc, dira-t-on, y a-t-il encore tant d'illettrés?

Est-il sûr, d'abord, que tous les illettrés n'ont

jamais fréquenté l'école et n'ont reçu aucune instruction?

Si l'on interrogeait un à un ces conscrits qui, à leur arrivée au régiment, sont complètement illettrés, on constaterait par leurs réponses que la plupart ont été à l'école et ont su lire et écrire; mais qu'ils ont oublié ce qu'ils avaient appris, faute de l'avoir pratiqué.

Ce fait n'a rien qui doive surprendre. Il y a près de trente ans, une commission de la Chambre des communes présidée par Cobden, et dont il fut le rapporteur, fit une enquête sur les effets du timbre auquel étaient soumis les journaux et les écrits périodiques. Il fut établi, dans cette enquête, que presque toutes les paroisses étaient pourvues d'une école, que grâce aux efforts du clergé des diverses communions, les parents envoyaient volontiers leurs enfants à l'école, et que la majorité des enfants de l'âge de douze à treize ans savaient lire et écrire; mais qu'ils ne tardaient pas à oublier, faute de pratique, ce qu'on leur avait péniblement enseigné. Les ouvriers des campagnes témoignaient une grande curiosité de savoir ce qui se passait autour d'eux, dans leur comté ou dans les comtés voisins; ils auraient eu plaisir à lire des journaux, mais la loi soumettait au timbre tout recueil et tout imprimé « contenant des nouvelles », fût-ce le récit d'un incendie ou d'un accident; fût-ce l'annonce d'une nomination. Le timbre joint à l'impôt sur le papier

rendait la moindre publication périodique d'un prix inabordable pour la classe ouvrière. Les petits traités théologiques ou moraux que le clergé distribuait à profusion dépassaient la portée des jeunes campagnards et n'éveillaient en rien leur curiosité. Les jeunes gens des deux sexes cessaient donc de lire en quittant l'école et, au bout de quelques années, ils ne connaissaient plus leurs lettres. L'ouvrier américain, au contraire, grâce à l'extrême bon marché de toutes les publications qui pouvaient l'intéresser, ne cessait pas de lire : par là il entretenait et il accroissait même son instruction. Ce furent les constatations de cette enquête qui déterminèrent le Parlement à supprimer le timbre des journaux et l'impôt sur le papier, comme des taxes prélevées sur l'instruction (*Taxes on Knowledge*).

Les choses ne se passent point autrement en France : toute connaissance a besoin d'être entretenue, et l'on a vu des adultes, après un long séjour à l'étranger, finir par oublier leur langue maternelle faute d'avoir eu l'occasion de la parler. Si la proportion des sujets illettrés est plus forte parmi les hommes que parmi les femmes, c'est que l'habitude de suivre les offices du dimanche dans un livre de messe entretient chez celles-ci une certaine pratique de la lecture. Le temps est-il bien loin où l'on ne rencontrait dans une habitation rurale aucun livre d'aucune sorte, à moins que ce ne fût un almanach avec l'indication des foires du département ?

Les journaux à un sou, dont la circulation est déjà si considérable et s'accroît sans cesse, seront un auxiliaire puissant pour la propagation et surtout pour l'entretien de l'instruction ; et il est à souhaiter que la suppression de l'impôt sur le papier permette de multiplier les publications à bon marché et d'en abaisser encore le prix.

Une seule classe de la population française est demeurée, pour la majeure partie, illettrée et ne paraît point faire de progrès : c'est la population maritime. Lorsque M. Duruy, pendant son passage au ministère de l'instruction publique, fit publier une carte de France où les départements étaient teintés de nuances plus ou moins foncées, suivant la proportion de sujets illettrés accusée par le recrutement militaire, on constata que plusieurs des départements les plus populeux et les plus riches et où les établissements enseignants sont les plus nombreux : le Pas-de-Calais, la Somme, la Seine-Inférieure, le Calvados, étaient marqués de teintes plus foncées que des départements beaucoup plus pauvres ; comme si l'instruction y eût été moins répandue. C'était une de ces erreurs comme les statistiques en engendrent si facilement lorsqu'on ne les scrute pas de près. On ne remarquait pas que ces mêmes départements sont précisément ceux qui ont la plus grande étendue de côtes, qui comptent la population maritime la plus considérable, et où la pêche a pris le plus de développement. Or, les enfants des marins n'ont, dès

l'âge le plus tendre, qu'une seule pensée : aller à la mer. Les pères favorisent d'autant plus aisément l'accomplissement de ce désir, que le plus jeune mousse rend déjà des services réels à bord et que, suivant les usages, il lui est attribué une part proportionnelle dans le produit de la pêche : ce qui est une addition, quelquefois sensible, aux ressources de familles toujours nombreuses et toujours peu aisées.

La plupart des fils de marins sont donc embarqués à bord des bateaux de pêche dès l'âge de sept ou huit ans : dès lors, ils ne passent plus à terre que les dimanches et quelques heures tous les deux jours, quand ils ne vont pas à la pêche d'Islande ou d'Écosse. Il ne leur serait donc possible de fréquenter une école qu'à de longs intervalles. A l'exception de ceux qui ont été embarqués à bord des bâtiment de l'État et qui y ont été instruits, ils arrivent presque tous à l'âge du recrutement complètement illettrés.

Ce fait n'est point particulier à la France : on le constatait également en Angleterre, où les quais des grands ports offraient le triste spectacle de jeunes enfants livrés à la paresse, au vagabondage et à la dépravation, dans les intervalles des opérations de la pêche. Sur l'initiative de la Chambre de commerce de Liverpool, le gouvernement anglais envoya dans la Mersey une frégate qui, faute de pouvoir recevoir une cuirasse, était destinée à ne plus faire partie de

la flotte de combat. Cette frégate devint une école flottante, et non seulemant l'instruction y fut donnée gratuitement aux fils des marins, à partir de l'âge de sept ans, mais, pour vaincre les résistances ou l'indifférence des familles, il fut alloué aux parents de tout élève une sorte de solde quotidienne, comme compensation de ce que l'enfant aurait pu rapporter comme travail ou comme gages. De temps en temps, la frégate-école fait en mer des excursions de quelques jours, destinées à compléter l'instruction nautique des jeunes marins : des récompenses pécuniaires sont accordées aux élèves qui se distinguent par leur application et leurs progrès : à l'expiration du cours d'études, entre douze et quatorze ans, un engagement avantageux est assuré aux jeunes gens qui veulent servir sur les bâtiments de l'État, où il leur est donné un supplément d'instruction qui les met en état de recevoir de l'avancement, ou de commander plus tard des bâtiments de commerce : les autres sont l'objet d'une préférence marquée de la part des patrons de pêche et des armateurs. Le succès qui a couronné ce premier essai a déterminé le gouvernement anglais à multiplier ces bâtiments-écoles, qui sont une pépinière d'excellents sujets pour la flotte et la marine marchande.

En coûterait-il beaucoup pour tenter dans notre pays la même expérience? Quel meilleur emploi serait-il possible de faire des beaux navires en bois

destinés à pourrir inutilement dans les bassins de nos grands ports militaires?

Si l'on prend les résultats du recrutement, en 1880, pour les cantons de Dunkerque, Calais, Boulogne, Dieppe, Fécamp, le Havre, etc., on constatera que la proportion des conscrits illettrés est de 18 à 20 pour 100 ; si l'on élimine les jeunes marins déjà classés ou inscrits, la proportion des illettrés descend à 7 ou 8 pour 100 et même au-dessous. Il y a donc des mesures spéciales à prendre pour faciliter à la population maritime les moyens de faire instruire ses enfants.

VII

Après les ports de mer, les portions de notre territoire où la proportion des illettrés, n'ayant réellement jamais reçu d'instruction, est la plus élevée, sont les régions montagneuses, où la difficulté des communications met obstacle à la fréquentation des écoles.

Ceci nous amène à dire que la réforme vraiment pratique à introduire dans notre système d'instruction primaire est de suivre l'exemple que les États-Unis ont donné, il y a trente ans, lorsqu'ils se sont aperçus qu'ils étaient fort en arrière de l'Europe pour la dissémination et pour la qualité de l'enseignement, et lorsque les cris d'alarme jetés

par les hommes les plus considérables ont provoqué le mouvement dont on voit aujourd'hui les effets.

Notre organisation actuelle suppose que l'enfant doit venir chercher l'enseignement; nous avons obtenu tous les résultats que cette organisation pouvait donner : maintenant, si l'on veut que l'œuvre soit complète, il faut que ce soit l'enseignement qui aille chercher l'enfant.

Pour faire saisir notre pensée et permettre d'apprécier la portée d'un pareil changement, nous exposerons rapidement ce qui s'est passé dans certains pays, par exemple, dans les pays scandinaves, où l'universalité des habitants possède au moins l'instruction élémentaire, et où, depuis longtemps, on ne rencontre plus d'illettrés.

L'obligation que nous ne voudrions point voir introduire dans la loi civile, est écrite dans la loi religieuse; et, dans la sphère de la conscience, elle n'a que des avantages.

La loi mosaïque fait un devoir aux parents d'instruire leurs enfants; aussi, même aux temps les plus sombres de l'histoire et lorsque la race juive était en butte aux persécutions les plus acharnées, ne rencontrait-on point d'Israélite illettré. Le premier code de loi que se donnèrent les Puritains après leur débarquement dans la baie de Massachusetts était la reproduction littérale des diverses prescriptions et prohibitions qui se rencontrent dans les pages de l'An-

cien Testament[1]. La délibération de 1635, qui prescrit l'établissement d'une école par chaque groupe de 50 familles, est motivée par ce considérant, « que Satan, l'ennemi du genre humain, trouve dans l'ignorance des hommes ses armes les plus puissantes ». Le père de famille qui n'eût pas instruit ou fait instruire ses enfants, eût commis une infraction à la loi religieuse; le pasteur et les anciens (*Elders*) de la paroisse, chargés de veiller à l'observation de cette loi, n'eussent pas manqué de le réprimander publiquement, pendant l'office du dimanche, puis de le frapper de censure et d'excommunication, ce qui eût entraîné pour lui la suspension des droits civils et l'amende.

L'Église catholique place l'instruction au premier rang des devoirs des parents envers leurs enfants : c'est comme évêque du dehors, titre que nos anciens jurisconsultes donnaient volontiers au roi, et comme mettant le bras séculier au service de l'autorité spirituelle, que Louis XV avait enjoint par un édit, à tous les procureurs et officiers royaux, de rechercher et de poursuivre tous les chefs de famille et tous les patrons qui ne faisaient point fréquenter une école à leurs enfants ou à leurs apprentis. En se substituant, en Suède et en Norvège, à l'Église catholique, l'Église luthérienne en conserva sur ce point les maximes ; et jusqu'à ces derniers temps l'instruction publique est demeurée, dans ces contrées, une matière ecclé-

1. Voir ce code ou plutôt ces règles (*rules*) au tome IX de la collection de documents publiés par la Société historique du Massachusetts.

siastique. Dans les villes, les écoles supérieures et les collèges, qui étaient par-dessus tout de petits séminaires, étaient sous la direction immédiate de l'évêque : dans les paroisses, les écoles rurales relevaient du pasteur. L'enseignement était donné sous son autorité, par son vicaire ou, à défaut de vicaire, par le sacristain, quelquefois par un jeune homme dont le pasteur faisait choix. Quand la paroisse comprenait plusieurs hameaux, le pasteur envoyait dans chacun d'eux un jeune homme, à son choix, qui était logé et hébergé par le fermier le plus aisé et qui tenait l'école dans la maison de celui-ci, à moins qu'on n'alternât d'une maison à une autre. Ces instituteurs improvisés étaient presque toujours des jeunes gens qui se destinaient à l'état ecclésiastique, qui avaient besoin de quelque loisir pour étudier et qui, en attendant qu'ils fussent assez âgés ou assez bien préparés pour entrer au séminaire, gagnaient leur vie en faisant une classe aux enfants de la paroisse. Logés et nourris, soit à la mense pastorale, soit par un fermier, ils recevaient en outre une petite rétribution prélevée sur le produit de deux quêtes, faites annuellement pour cet objet, et des offrandes en nature données par les personnes aisées et charitables.

Dans ces régions, la rigueur du climat fait de l'hiver la saison des études : dès que la température s'adoucit, la pêche, la préparation du poisson séché ou salé et les travaux des champs absorbent la population tout entière, hommes, femmes et enfants;

mais pendant les six mois que dure l'hiver, la neige et le froid suspendent toute occupation extérieure et interrompent les communications : les familles, retenues à la maison, assistent aux leçons que reçoivent les enfants et n'ont d'autre distraction que des lectures faites en commun, le livre passant successivement de main en main. L'instruction de chacun est ainsi renouvelée ou entretenue, tous les ans ; et la bonne volonté ne manque à personne, parce que le pasteur refuserait inexorablement de marier le jeune homme ou la jeune fille qui ne sauraient pas lire et écrire convenablement.

Il est impossible d'imaginer une organisation plus simple et moins coûteuse que celle qui vient d'être esquissée, et qui n'a pas été sensiblement modifiée dans ces dernières années. Son efficacité ne saurait être mise en doute puisque l'on constatait déjà, il y a trente ans, qu'on ne pouvait rencontrer dans ces régions si pauvres et si peu favorisées de la nature, un seul illettré. A quoi tenait cette efficacité? A ce que l'enseignement, par la façon dont il était distribué, ne contrariait aucune des habitudes, il serait plus juste de dire aucune des nécessités de la vie rurale, et à ce qu'il allait chercher les élèves qui ne pouvaient venir à lui.

L'Église — nous prenons ce mot sans acception de communion — qui a été, jusqu'au siècle dernier, l'organisatrice et la dispensatrice de l'enseignement, avait reconnu la nécessité de tenir compte des besoins

des populations agricoles. Ainsi, en Angleterre, comme nous le voyons par les universités et les grands établissements scolaires qui ont conservé dans leur intégrité les usages d'autrefois, les vacances duraient de la Saint-Jean à la Toussaint de façon à permettre aux jeunes gens de prendre part à la fenaison, à la moisson des céréales, aux labours et aux semailles d'automne. Si à ces quatre mois et demi de vacances on ajoute huit jours à Noël, quinze à Pâques et huit à la Pentecôte, on voit que l'année était partagée à peu près également entre les travaux champêtres et l'étude. La population étant très agglomérée en Angleterre, aucune difficulté matérielle ne s'opposait à la fréquentation des écoles aux époques où elles étaient ouvertes.

On retrouverait dans les provinces canadiennes, et à une époque encore peu éloignée, on retrouvait dans les États de la Nouvelle-Angleterre des habitudes sensiblement semblables à celles de l'Angleterre et des pays Scandinaves. L'imitation de la mère patrie, la nécessité de se prémunir contre les agressions des Indiens, le besoin d'assistance mutuelle, ont concentré la population dans les villages : l'existence eût été trop difficile dans une habitation isolée. Là encore, l'hiver était principalement la saison de l'étude. Quelque jeune homme se présentait : presque toujours c'était un aspirant à la carrière ecclésiastique ou aux professions d'homme de loi ou de médecin, qui avait besoin de se faire un petit pécule pour aller

ensuite suivre les cours des universités d'Harvard ou de Vale, ou du collège médical de Bowdoin. On lui assurait la table et le logement chez un fermier, et une certaine rétribution. Il faisait la classe dans une hutte en bois (*log-house*), construite exprès à frais communs, ou dans la grange la plus spacieuse qui se trouvait libre. Le printemps venu, il se mettait aux travaux des champs plus lucratifs que l'enseignement. Nombre de ministres des divers cultes et nombre d'hommes de loi ont commencé ainsi. Aujourd'hui encore, l'enseignement n'est point une profession aux États Unis; c'est une occupation que l'on prend temporairement, en attendant mieux ou comme acheminement à une autre carrière. Dans tout l'ouest, depuis qu'on s'est efforcé de mettre fin à l'interruption annuelle des classes, l'habitude est de diviser l'année en deux semestres, séparés par une courte vacance. Pour le semestre d'hiver pendant lequel l'école est beaucoup plus fréquentée et pendant lequel les enfants les plus âgés sont présents, la commune s'efforce de traiter avec un instituteur dont la mauvaise saison modère les prétentions; mais il serait impossible de le garder aux mêmes conditions, au retour de la belle saison, en présence des salaires élevés que les cultivateurs sont contraints de payer pour les travaux des champs. L'école ne se vide pas, mais elle ne conserve que les élèves les plus jeunes : l'absence de tous les enfants susceptibles d'être utilisés lui fait prendre le carac-

tère d'une de nos salles d'asile. La commune laisse donc l'instituteur aller tirer parti de ses bras, et elle traite, pour le semestre d'été, avec quelque jeune personne, nécessairement moins exigeante. qui accepte d'enseigner en attendant de trouver un parti, et qui, si elle n'est pas de la paroisse, prend pension chez le pasteur ou dans quelque famille respectable. Il ne saurait être question de demander, soit à l'instituteur, soit à l'institutrice, un diplôme ou un brevet de capacité quelconque; c'est une exigence qu'on oserait à peine formuler dans les plus grandes villes et pour les postes les mieux rétribués. Il y a quinze ans, il n'existait pas dans toute l'étendue des États-Unis dix écoles normales pour préparer à l'enseignement : le nombre n'en dépasse pas quarante aujourd'hui et la moitié des États n'en ont aucune. Instituteurs ou institutrices, très jeunes les uns et les autres parce qu'on ne reste guère dans la carrière de l'enseignement au delà de l'âge de vingt-sept ou vingt-huit ans, subissent un examen sommaire de la part du Comité électif, chargé d'administrer l'école, et ce Comité est d'autant plus indulgent qu'il n'engage la communee que pour un semestre.

Cette organisation bizarre d'un enseignement d'hiver et d'un enseignement d'été nous amène à toucher un point très important en matière d'instruction primaire, la régularité dans la fréquentation de l'école. Nous croyons que, sous ce rapport, les choses se passent mieux ou moins mal en France que dans

tout autre pays. Lorsqu'on cherche dans les documents anglais ou américains le nombre des enfants qui reçoivent l'instruction, on se trouve en présence de chiffres formidables; mais dans la réalité il en faut beaucoup rabattre. Combien parmi ces élèves sont assidus en classe? A Londres même, où les écoles ont été multipliées de façon à en mettre dans tous les quartiers, la proportion des absents aux inscrits est, au minimum, de 25 à 30 pour 100 : elle s'élève beaucoup plus haut à certaines époques de l'année : jusqu'ici, rien n'y a fait, ni les objurgations des maîtres, ni les efforts du Comité des écoles, ni les démarches des *visitors* ou inspecteurs spéciaux qui vont à domicile vérifier si les enfants suivent les cours d'une école ou s'enquérir des motifs de leurs absences : on a seulement remarqué que les enfants dont les frais d'école sont payés par les administrateurs de la Loi des Pauvres, sont moins réguliers que ceux dont la famille doit acquitter la rétribution scolaire.

L'assiduité est encore beaucoup moindre dans la majorité des écoles américaines; car si l'on veut parler avec exactitude de ce qui se passe aux États-Unis, il faut toujours distinguer entre les États qui comptent déjà une longue existence et les États de fondation plus récente. Ainsi, dans les villes de la Nouvelle-Angleterre, Boston, Salem, New-Haven, Providence, la proportion des présents aux inscrits est en moyenne de 88 à 91 pour 100; et il est im-

possible de désirer des résultats plus favorables; mais si l'on prend les États en entier, villes et campagnes, la proportion des présents aux inscrits s'abaisse à 80 pour 100 pour le Massachusetts, 78 pour le Rhode-Island et 72 pour le Connecticut; elle descend à 64 et 58 pour 100 pour les États du Centre et tombe beaucoup plus bas dans les États de l'Ouest. Quelques-uns des États du Centre ont cru remédier au mal en décrétant l'instruction obligatoire (Compulsory Education); les parents, pour se mettre en règle avec la loi, ont fait inscrire leurs enfants aux écoles, mais ils ne les y envoient pas; et la situation ne s'est pas améliorée. Ainsi, dans l'Ohio où il a été fait de grands efforts, la proportion des présents aux inscrits n'est encore que de 60 pour 100; elle est seulement de 45 dans le grand État d'Illinois, et, ce qui a droit de surprendre, dans l'État de New-York, elle varie de 33 à 40 pour 100.

On est en droit d'attendre de meilleurs résultats d'une expérience qui se poursuit depuis quelques années dans l'Ouest, en vue de détruire une des causes principales de l'absentéisme, l'éloignement de l'école. Le territoire des communes (*Townships*), de nouvelle création, est plus étendu que celui des communes ou paroisses des États riverains de l'Atlantique : l'église et l'école sont placées au point central, déterminé géographiquement : il en résulte qu'il peut se former des hameaux assez éloignés de ce centre pour que la fréquentation de l'école devienne

difficile, surtout dans la mauvaise saison. La plupart des États de l'Ouest ont donc introduit dans leurs lois une disposition qui astreint les communes à établir une école dans toute section qui compte un nombre déterminé d'habitants. On satisfait d'une façon aussi simple qu'économique à cette obligation légale qui entraînerait pour une commune française une dépense considérable et des lenteurs infinies. Il n'est pas nécessaire de demander à un architecte départemental des plans qui feront plusieurs fois le voyage de la préfecture et du ministère avant de revenir avec le visa ou l'approbation officielle; on n'a point à subir les formalités et les délais qui retardent l'adjudication et l'exécution des travaux, pour n'arriver au but qu'au bout de trois ou quatre années. En quelques jours, avec des madriers et des planches, des hommes de bonne volonté construisent une *log-house* ou baraque en bois qui servira de salle d'école : on traite avec une famille pour le logement et la pension d'une jeune fille à qui l'on confie l'enseignement; et l'école de la section s'ouvre immédiatement. Dans dix ans, cette baraque en bois fera place à une construction en pierre; peut-être à un vaste édifice, si la petite section est devenue une ville comme tant de ses aînées. L'instruction qu'on y recevra tout d'abord ne sera sans doute ni brillante ni très étendue ; mais nul enfant ne sera privé de cet inestimable bienfait; et des lectures suppléeront plus tard à ce que la jeune institutrice n'aura pas enseigné.

VIII

Voyons maintenant comment l'instruction se donne dans nos campagnes françaises : nous connaîtrons tout à la fois les imperfections de notre système et les moyens d'y remédier.

Le premier caractère qui frappe dans la commune française, c'est l'extrême dispersion des habitations. Il y a bien dans chaque commune un noyau de maisons, mais il ne contient qu'une faible partie de la population : le reste est disséminé sur toute l'étendue du territoire : dans le centre et en Bretagne où les fermes sont petites, elles sont souvent groupées par trois ou quatre; mais dans les départements du Nord qui sont plus riches et où les exploitations sont plus importantes, les habitations sont isolées les unes des autres. La raison en est toute simple : le cultivateur cherche autant que possible à se placer au centre des terres qu'il exploite, afin d'économiser le temps et les forces du personnel qu'il emploie et aussi le temps et les forces des animaux de labour qu'il faut ramener à la maison, faire manger et faire reposer à certaines heures de la journée : tout allongement de parcours se traduit par une diminution dans la somme de travail utile, et représente, par conséquent, un accroissement dans les frais de culture. On ne saurait songer à combattre une tendance qui, après

tout, est légitime; mais il en résulte que la plupart des familles sont plus ou moins éloignées de l'école. Nombre d'enfants ont plusieurs kilomètres à faire pour se rendre à l'école et autant pour en revenir. Se figure-t-on de jeunes enfants franchissant deux fois par jour de longues distances, par la neige ou le verglas, ou par des tempêtes de pluie et de vent, chargés de leurs livres et du panier qui contient leurs petites provisions, et presque toujours obligés d'aller gagner la route ou le chemin communal par des sentiers mal frayés. Il a fallu, cette année (1881), dans plusieurs centaines de cantons, retarder de huit ou de quinze jours le tirage au sort parce que la neige ou les inondations rendaient les chemins impraticables : comment des enfants auraient-ils pu faire des trajets qu'on jugeait impossibles pour des jeunes gens vigoureux ? Comment blâmer les familles qui, par une appréhension légitime, ont retenu leurs enfants à la maison ? L'éloignement de l'école et la difficulté des communications ont donc pour conséquence inévitable une certaine irrégularité dans la fréquentation des classes.

Il est une autre cause d'irrégularité dont l'influence se fait surtout sentir dans la belle saison : c'est l'importance des services que peut rendre un enfant. Pour apprécier ces services, il faut s'être familiarisé avec les détails de la vie rurale. Pendant que la mère de famille est allée au bourg ou à la ville voisine, vendre son lait, son beurre, ses œufs, quelques légumes, un

panier de pommes de terre qu'elle a arrachées la veille ou le matin, une fillette de huit à dix ans, demeurée à la maison, suffit à garder les enfants plus jeunes, à surveiller la marmite où se fait la soupe, à donner à manger aux animaux de la basse-cour : elle fait l'office d'une servante qu'il faudrait loger, nourrir et payer. Un enfant du même âge conduira les vaches à la pâture, les surveillera et les ramènera au logis : il portera leur repas aux moissonneurs pour qu'ils n'aient pas à quitter les champs. Qu'est-ce donc s'il s'agit d'un ménage de journaliers, n'ayant qu'une seule vache qu'il faut faire paître sur le communal ou le long des chemins, et qu'on ne peut perdre de vue un seul instant? Quand survient une besogne urgente, s'il faut, après un orage, retourner le foin pour le faire sécher, mettre le blé ou l'avoine en moyettes de peur de la pluie, arracher les betteraves de crainte de la gelée, tout le monde jusqu'aux petits enfants se met à l'œuvre depuis le lever du jour jusqu'à la tombée de la nuit. L'école en souffre souvent; qu'y voulez-vous faire? Représenterez-vous à ce cultivateur qu'il vaut mieux prendre un valet ou une servante de plus et envoyer exactement ses enfants à l'école, il vous objectera la pénurie de sa bourse. Lui vanterez-vous les avantages de l'instruction, il ne vous contredira point : il est là-dessus de votre avis ; mais il vous répondra : « La santé de mes enfants, « c'est de l'argent ; le travail de mes enfants, c'est « encore de l'argent. Cette instruction que vous pré-

« tendez me donner gratuitement en augmentant le « nombre des centimes que j'ai à payer, c'est-à-dire « en me reprenant de la main gauche ce que vous « faites semblant de me donner de la main droite, « rendez-la moins coûteuse pour les familles et « plus aisée à acquérir.

Si l'on veut aboutir à quelque chose de pratique, il faut absolument tenir compte des exigences de la vie rurale : il faut, par une transaction intelligente, faire cesser l'incompatibilité qui se produit fréquemment entre certains besoins domestiques et l'assiduité à l'école. Pour y arriver, il faudrait rompre avec cette passion malsaine de l'uniformité absolue que nous sommes seuls à partager avec les Chinois : c'est là la réforme la plus difficile, pour ne pas dire la plus impossible à obtenir en France. Est-il réellement indispensable à notre existence nationale, à notre unité administrative que, d'un bout du territoire à l'autre, les vacances scolaires commencent et finissent mathématiquement le même jour, à la même heure? L'essentiel n'est-il pas que maîtres et maîtresses aient tous une somme égale de repos annuel? Après de longues hésitations, et au grand déplaisir de la bureaucratie, on s'est résigné, dans le but d'assurer la conservation du gibier, à faire varier d'un département à l'autre les dates d'ouverture et de fermeture de la chasse. Les enfants de nos cultivateurs méritent-ils moins d'intérêt que les perdreaux? En avançant ou reculant les vacances suivant les régions et

sur l'avis des Conseils généraux, on les ferait coïncider plus exactement avec les moissons ou les ven danges, c'est-à-dire avec les phases de la vie rurale où l'assiduité à l'école est impossible à obtenir. Remarquez que si, dans les villes, les enfants deviennent quelquefois un embarras pour les familles qui ne savent à quoi les occuper, les populations rurales ne se plaignent jamais de la longueur des vacances qui leur restituent des auxiliaires faciles à employer.

Est-il bien nécessaire de tenir les enfants toute la journée à l'école, en contraignant ceux qui ne demeurent pas dans le voisinage, c'est-à-dire la grande majorité, à prendre au moins un repas en dehors de la famille et loin de sa surveillance. Trois heures de classe coupées par une courte récréation et placées le matin ou l'après-midi, suivant les préférences locales, permettraient de partager le temps des enfants entre l'instruction et les travaux domestiques.

Peut-être serait-il préférable de faire plus large encore la part du feu, en réduisant le nombre des jours de classe, de façon à ne point réunir les mêmes jours, dans la même classe, des élèves d'un degré d'instruction différent. Il est certain qu'il suffirait de faire venir à l'école, deux fois par semaine, les enfants les plus âgés et les plus avancés, qui perdent leur temps pendant qu'on fait la leçon aux plus jeunes.

Une objection naît tout naturellement. Si on diminue les jours ou les heures de classe, dira-t-on,

l'instruction sera moins étendue ou elle sera acquise plus lentement. Le dilemme paraît irréfutable, et cependant les faits lui donneraient tort. En premier lieu, pour un grand nombre d'enfants, la question se pose entre une instruction restreinte et pas d'instruction du tout : or, c'est l'ignorance absolue qu'il faut combattre et qu'on ne peut faire disparaître qu'en facilitant la fréquentation de l'école. En second lieu, l'important n'est pas de faire de nos jeunes campagnards de petits encyclopédistes, mais de leur faire acquérir des connaissances fixes et solides, qui ne s'effacent plus de leur mémoire. Or, interrogez les gens qui ont manié les enfants, et surtout qui ont pratiqué eux-mêmes l'enseignement : tous diront qu'on obtient de meilleurs résultats avec un petit nombre de leçons suivies régulièrement sans interruptions ni lacunes, qu'avec des leçons beaucoup plus nombreuses, mais intermittentes et coupées par de longs intervalles, pendant lesquels l'enfant oublie une partie de ce qu'on lui a enseigné. Le côté le plus pénible et le plus rebutant de l'enseignement primaire est la nécessité pour l'instituteur rural de revenir sans cesse en arrière pour remettre au niveau moyen de la classe les élèves qui se trouvent en retard par suite d'absences fréquentes ou prolongées. Enfin, si l'école absorbait une portion moindre du temps des élèves, et si sa fréquentation se conciliait plus aisément avec leurs besoins et leurs habitudes, les parents se hâteraient moins de retirer leurs enfants,

et ils accepteraient plus facilement de prolonger d'un an ou deux la durée des études. Ce serait un avantage inappréciable, parce qu'un enfant dont l'intelligence est plus développée et l'esprit plus ouvert, comprend plus vite et retient mieux qu'un enfant plus jeune. On regagnerait donc et au delà le temps qu'on aurait paru sacrifier, parce que les progrès seraient plus rapides et plus durables. Comme ce qu'on doit redouter surtout, c'est que les enfants oublient, par le défaut de pratique, ce qu'on leur a enseigné ; plus tard on les retiendra à l'école, ne fût-ce qu'à raison d'un jour ou de deux par semaine, et mieux on se prémunira contre ce danger.

Néanmoins, le point capital, celui sur lequel nous insisterons avec le plus de force, est la nécessité de rapprocher l'école de l'enfant. Il faut, nous le répétons, que l'enseignement aille au-devant de l'élève. C'est ici que nous pouvons suivre utilement l'exemple des Américains et nous inspirer de ce qu'ils ont fait. Ils établissent des écoles dans les sections des communes dès que la population y atteint un certain chiffre : ayons des écoles de hameau dans les communes d'un territoire étendu ; multiplions-les surtout dans les départements montagneux. Ici encore, l'obstacle le plus redoutable se rencontrera dans la bureaucratie administrative. Pour celle-ci, une école primaire, même lorsqu'il s'agit d'une section de commune ou d'un hameau, c'est un terrain d'une dimension réglementaire, avec bâtiment conforme à un des

types officiels, un logement distribué d'une certaine façon et des dépendances : bref, une dépense considérable pour la commune ; par conséquent nécessité d'un emprunt et de centimes additionnels, par conséquent aussi, résistance obstinée de la part des contribuables qui se trouvent déjà trop imposés, et qui déclarent qu'une seule école suffit. S'il nous était loisible d'agir à l'américaine, un des délégués cantonaux et le maire visiteraient le hameau déshérité : ce serait grand hasard, si on ne découvrait pas dans quelque ferme une pièce sans emploi, une grange vide, une écurie inoccupée, qu'on pourrait louer à peu de frais et qui, avec quelques travaux d'appropriation et un peu de peinture, serait mise en état de recevoir les vingt ou trente enfants du voisinage. Il est vrai que la seule pensée qu'une école de hameau pourrait être improvisée aussi vite et à aussi peu de frais, ferait frémir d'horreur tout le conseil académique.

Faudrait-il donc avoir un instituteur pour donner l'enseignement à ces enfants? Non, sans aucun doute : la dépense serait trop forte, et les sujets manqueraient ; mais si on réduisait le nombre des heures de classe ou celui des jours d'école, pourquoi l'instituteur qui aurait fait la classe le matin, dans l'école communale, ne viendrait-il pas, l'après-midi, faire deux heures de classe dans l'école du hameau ? Puisqu'il est indispensable que quelqu'un se déplace, pourquoi ne pas imposer ce trajet de quel-

ques kilomètres à un homme fait, habitué à l'exercice et au grand air, plutôt qu'à un nombre de jeunes enfants plus sensibles à la fatigue et aux intempéries des saisons. Tenez-vous absolument à un enseignement quotidien qui soit donné matin et soir, faites comme les Américains, acceptez le concours des femmes dans l'instruction élémentaire. Si vous ne les écartez pas par des exigences administratives, en demandant des diplômes coûteux ou des certificats de connaissances hors de proportion avec l'enseignement à donner, vous trouverez à des conditions modestes des femmes intelligentes et capables, qui seront tout à fait à leur place dans les écoles de hameau. Si la hiérarchie universitaire et les fondements de l'État vous paraissent mis en péril, parce que l'addition et la soustraction auront été enseignées sans diplôme officiel, édictez que les jeunes enfants fréquenteront seuls l'école de hameau, et que les plus grands devront continuer d'aller à l'école communale, bien que nous ne voyions pas l'utilité de leur imposer une fatigue sans compensation.

Pour dire toute notre pensée, il ne nous semble pas qu'on fasse aux femmes, dans l'instruction primaire, la place qu'elles devraient occuper. On se plaint de manquer de maîtres, et l'on se prive d'un concours précieux à tous égards. L'administration française poursuit avec raison la séparation des sexes dans les écoles, et il ne lui vient pas à la pensée d'appeler un instituteur à diriger une école de filles :

pense-t-elle que la femme qu'elle juge capable d'instruire des jeunes filles qui suivaient, la veille, une école mixte, n'instruirait pas tout aussi bien les garçons qui étaient les condisciples de ces jeunes filles? Les matières de l'enseignement ne sont-elles pas les mêmes, sauf que les filles reçoivent en plus quelques leçons de couture et de tricot qui devraient être plus fréquentes. On ne peut séparer les sexes que dans les communes assez populeuses et assez riches pour faire face à la dépense d'une double école : il serait donc impossible, d'ici longtemps, d'avoir deux écoles dans chaque commune. La règle est de mettre un instituteur à la tête des écoles mixtes, et on l'autorise à se faire aider par sa femme pour les leçons d'ouvrages à donner aux filles. De là la nécessité de trouver pour ces écoles si nombreuses des instituteurs mariés, dont la femme ait une certaine intelligence et ne soit pas absorbée par les soins du ménage ou des devoirs de famille. Que de difficultés et d'embarras l'administration s'épargnerait en mettant à la tête des écoles mixtes une institutrice brevetée, au lieu d'un instituteur !

Cela serait plus conforme aux enseignements de la nature qui a déposé dans le cœur de toute femme les instincts maternels, et qui fait que les jeunes enfants, si choyés qu'ils puissent être par leur père, se tournent irrésistiblement vers leur mère dès qu'ils ont un pleur à essuyer, un soin à solliciter, une question à faire.

Même calmé par l'âge et instruit par l'expérience; un instituteur n'a pas toujours le sang-froid et la patience dont il conviendrait d'user avec de jeunes garçons : où acquerrait-il ce mélange de douceur et de fermeté, d'autorité et de persuasion qui est indispensable avec les filles? Plus précoces et plus vives que les garçons, celles-ci sont de plus assujetties à des évolutions successives qui agissent sur leur tempérament, et les rendent plus sensibles aux impressions extérieures. — Par moment, cette irritabilité nerveuse semble engourdie; puis elle se réveille soudainement, et fait explosion. La dureté d'une réprimande, quelquefois une parole brusque ou un simple éclat de voix suffiront à déterminer une crise qui se traduira par des larmes, et même par des sanglots convulsifs : toute la classe sera émue et troublée, sans que le maître puisse se rendre compte de l'effet inattendu qu'il a produit. Rien de semblable n'est à appréhender avec une institutrice qui connaît bientôt toutes ses élèves, qui pénètre ce qui se passe en elles, à qui un seul coup d'œil jeté sur une jeune fille fait deviner que, ce jour-là, il ne faut ni la presser de questions, ni surtout la réprimander.

Il s'établit tout naturellement entre de jeunes filles et une institutrice des rapports d'entente mutuelle, de sympathie et de confiance qui ne peuvent jamais exister avec un instituteur.

Il y aurait donc un avantage immense pour les filles à ce qu'on mît des institutrices à la tête des

écoles mixtes, et il est impossible d'apercevoir ce que les garçons pourraient y perdre. Au point de vue de l'instruction, l'enseignement serait le même ; il embrasserait les mêmes matières, seulement il serait donné avec plus de patience, et avec cette variété de tours, cette abondance d'explications et d'exemples que la femme puise dans la finesse de son esprit ; au point de vue de la discipline, pour s'exercer avec plus de douceur et revêtir surtout la forme de la persuasion, l'autorité de l'institutrice ne serait pas moins respectée, parce qu'elle reposerait aussi bien que celle d'un maître sur la différence d'âge et sur le prestige du savoir. En sortant des mains d'une institutrice, les filles seraient moins craintives, les garçons seraient moins turbulents.

Si on confiait les écoles mixtes à des institutrices, on rendrait immédiatement disponibles un grand nombre de maîtres employés aujourd'hui à une tâche où ils ne réussissent que médiocrement et on atténuerait la pénurie de sujets dont on se plaint. Nous ne voudrions pas qu'on s'en tînt là. Nous sommes tellement convaincu de l'influence heureuse qu'une maîtresse instruite, bien élevée et attentive exercerait sur de jeunes garçons qui, malgré la turbulence de leur âge et la rusticité de leurs habitudes, n'en demeurent pas moins très malléables quand on sait les prendre et les manier, que nous voudrions voir confier à des femmes les écoles de garçons où le nombre des élèves n'excéderait pas un certain chiffre.

Nous ne devons pas nous attacher uniquement à procurer l'instruction aux enfants; il faut songer aussi à y joindre, dans la mesure du possible, l'éducation. Une femme obtiendra toujours de ses élèves, ne fût-ce que par la force de l'exemple, des formes plus douces, des habitudes plus posées, des manières plus polies. La plupart des instituteurs sortent de leur village quand ils arrivent à l'école normale et, leur temps d'études fini, ils retournent prendre la direction d'une école semblable à celle où ils ont été élevés: ils sont instruits, attachés à leur profession, pleins de zèle et de bonne volonté; mais où se seraient-ils dégrossis et formés? La femme possède comme un don de nature ce qu'ils n'acquerront qu'avec le temps. Réservons donc les instituteurs pour les écoles nombreuses où la double fatigue de la discipline et de l'enseignement dépasserait les forces d'une femme.

Qu'on ne croie point que nous mettions à part les écoles des villes : rien ne serait plus loin de notre pensée. Une des principales difficultés de l'enseignement primaire est la nécessité de réunir dans une même salle et d'instruire simultanément des élèves d'âges différents et de préparation inégale. On ne peut échapper à cet inconvénient que dans les villes où les élèves sont assez nombreux pour qu'on attache plusieurs maîtres à l'école et pour qu'on divise les enfants en plusieurs classes, suivant l'âge et le degré d'instruction. Ici encore, les femmes pourraient te-

nir très utilement leur place, et l'on ne saurait mieux faire que de leur confier les classes inférieures où sont réunis les élèves les plus jeunes. La plupart de ces enfants sortent des salles d'asile qui sont exclusivement dirigées par des femmes. Se figure-t-on l'émotion et les angoisses d'un pauvre petit enfant, habitué aux formes douces et presque maternelles d'une maîtresse, et qui passe brusquement sous la férule d'un jeune maître au ton sec et à la voix impérieuse. Pourquoi ne pas faciliter la transition en remettant à des institutrices diplômées ces classes inférieures pour lesquelles on est obligé de recourir à des maîtres-adjoints sans diplôme ? Au bout d'une année de fréquentation de l'école, l'enfant sera familiarisé avec le nouveau régime sous lequel il lui faut vivre : il aura acquis, sans crise pénible et presque sans s'en apercevoir, cette exactitude, cette régularité dans les exercices, ces habitudes silencieuses que le maître ne peut manquer d'exiger de lui.

Quelques essais dans le sens de la réforme que nous indiquons sont tentés à Paris depuis un petit nombre d'années : dans quelques-unes des écoles municipales, on a confié à des institutrices la classe où débutent les élèves les plus jeunes. Nous ne doutons aucunement du succès définitif de cette expérience, bien qu'elle se poursuive depuis trop peu de temps pour que nous en tirions un argument. Nou pouvons d'ailleurs nous appuyer sur l'exemple des États-Unis où l'on peut dire que l'instruction pri-

maire est aux mains des femmes. D'après les dernières statistiques américaines, quatre-vingts écoles sur cent sont dirigées par des institutrices. Il est vrai que les salles d'asile sont comprises dans ce chiffre; mais en les éliminant pour s'en tenir aux écoles où un enseignement est effectivement donné, où garçons et filles sont réunis et étudient en commun, on doit reconnaître que plus de la moitié de ces écoles sont conduites exclusivement par des femmes. Il ne s'agit pas seulement des États de création récente où tout est improvisé; il en est de même dans les Etats anciens les plus avancés sous le rapport de l'instruction générale, et dans les plus grandes villes, telles que New-York, Philadelphie, Boston et Cincinnati. Le Massachusetts compte à peine quelques centaines d'instituteurs contre plusieurs milliers d'institutrices. Ce ne sont pas seulement les classes inférieures qui sont conduites par des femmes, mais aussi les plus élevées; et une expérience de tous les jours démontre qu'une femme peut aussi bien enseigner l'algèbre et la géométrie que les quatre règles de l'arithmétique. Pourquoi nos Françaises n'en pourraient-elles pas faire autant? Qu'on ne vienne donc pas dire qu'on manque de sujets, qu'il ne faut rien précipiter, qu'il ne faut pas multiplier trop rapidement les écoles parce qu'on ne saurait comment les pourvoir : il suffit d'un mot du Ministre de l'instruction publique pour que des milliers de jeunes filles, instruites et en quête d'une carrière, se présentent aux

examens pour obtenir de diriger une école[1]. L'administration trouverait une grande économie à accepter leur concours, car le traitement qui fait à peine vivre un instituteur, obligé de prendre pension quelque part quand il n'est pas marié, constituerait une situation suffisante pour une femme qui saurait faire elle-même son ménage et préparer ses aliments. Enfin, on n'aurait point à appréhender, avec une institutrice, les habitudes d'intempérance, les mauvaises fréquentations ou les écarts de conduite auxquels l'isolement et l'ennui entraînent parfois les instituteurs.

Nous voici bien loin des écoles de hameau; nous y revenons pour exprimer le vœu que l'administration universitaire cherche à concilier les intérêts de l'instruction qui demandent l'établissement de beaucoup d'écoles et les préoccupations financières des communes qui imposent à celles-ci l'économie. Cette administration ne pourrait-elle, au moins temporairement, rabattre quelque peu de ses exigences architecturales quand il s'agit d'un petit noyau d'enfants? Si elle ne peut faire des œuvres utiles qu'autant qu'elles seront en même temps des œuvres de luxe; s'il lui faut partout des bâtiments scolaires d'un type consacré, qu'elle s'adresse au budget sans charger davantage les communes, et qu'au lieu de sacrifier les

1. Le nombre des jeunes filles qui se sont fait inscrire, à Paris, en avril 1882, pour subir les examens et obtenir le brevet de capacité, a dépassé dix-sept cents; et cette session n'est pas la plus chargée.

En dehors des quelques établissements que nous avons énumérés, il n'existe donc en Angleterre, entre l'enseignement supérieur et les écoles primaires dont le programme est des plus restreints, que les écoles dites de grammaire, *Grammar Schools*, ainsi nommées parce qu'on y débute par l'étude de la syntaxe et de l'analyse grammaticale. Ces écoles, où l'on enseigne un peu de français et les éléments du latin, sont exclusivement des établissements privés, fondés par des particuliers, sans autorisation préalable et sans aucune immixtion de la part des administrations publiques. Les méthodes et les matières de l'enseignement y dépendent uniquement des préférences personnelles du chef de chaque établissement. L'absence de toute instruction sérieuse et le relâchement de la discipline dans les Grammar Schools, ont souvent alimenté la verve des romanciers anglais et particulièrement de Dickens. C'est pour introduire quelque régularité dans les études de ces écoles, et pour faire sentir aux élèves et aux maîtres l'aiguillon de l'émulation, qu'on a imaginé, comme nous l'avons dit plus haut, les examens facultatifs devant les délégués des universités, et la délivrance de certificats d'études.

Les États-Unis sont encore plus mal pourvus que l'Angleterre en ce qui concerne l'instruction intermédiaire. Cela surprendra peut-être ceux qui ne connaissent les États-Unis que par les statistiques et les programmes contenus dans les documents officiels,

ou par les récits des voyageurs qui ont visité les universités d'Harvard ou de Yale et à qui on a fait voir une école ou deux à Boston, New-York ou Philadelphie. Pour rétablir la réalité des faits, nous n'aurons pas besoin d'en appeler à ce qui se passe dans les États du Centre, ni encore moins dans ceux de l'Ouest; nous prendrons le terme de comparaison le plus favorable: la Nouvelle-Angleterre et New-York. On y trouve des écoles de trois degrés : l'école élémentaire, l'école de grammaire, *Grammar School*, et l'école supérieure, *High School*, appelée quelquefois aussi Académie. L'école élémentaire reçoit les enfants qui ont moins de sept ans révolus, et elle les reçoit à partir de quatre ans; on leur enseigne uniquement la lecture. Ces écoles élémentaires ne sont donc en réalité que des salles d'asile. Boston compte un peu plus de 200 de ces écoles où les filles et les garçons sont réunis, et chacune d'elles contient de 100 à 150 enfants. Les élèves sont déjà beaucoup moins nombreux dans les écoles de grammaire : leur nombre oscille entre 12,000 et 15,000, moitié garçons et moitié filles. Dans le Massachusetts, à la différence de ce qui a lieu dans la plupart des autres États, les sexes sont séparés dans les écoles de grammaire; mais l'enseignement est identique. Il est réparti en quatre années, de façon à se terminer dans la treizième ou quatorzième année au plus tard. L'enseignement de la première année comprend la lecture non seulement des imprimés, mais de l'écriture courante, l'é-

criture, les quatre premières règles de l'arithmétique et les éléments du dessin linéaire. La seconde année, on ajoute à ces matières l'orthographe, les fractions et la géométrie. Dans la troisième année, la lecture fait place à la déclamation, c'est-à-dire à la lecture ou à la récitation avec temps, repos, inflexions de voix et gestes de nature à montrer que l'élève a l'intelligence du texte qu'il lit ou qu'il débite : exercice excellent, auquel les Américains attachent avec raison la plus grande importance et qui est complètement négligé dans nos écoles et même dans nos colléges. La plupart des Américains en conservent quelque chose d'emphatique dans leur façon de parler ou de lire à voix haute; mais ils y ont gagné de l'assurance, et combien cette emphase même n'est-elle pas préférable à l'inintelligent et incorrigible bredouillement de nos écoliers? A la dictée d'orthographe succèdent, cette année, les exercices de style et de petits essais de composition littéraire, sous forme de lettres, de récits écrits ou parlés. Les mêmes exercices se continuent pendant la quatrième année et se complètent par l'analyse grammaticale et logique : on y joint les éléments de l'histoire et de la morale, les opérations d'arithmétique nécessaires pour la tenue des livres, enfin quelques expériences scientifiques ayant pour objet de donner une idée des principales applications de la science comme le gaz d'éclairage, la photographie, l'électricité, l'emploi de la vapeur.

Tel est ce programme qui ne dépasse point celui de nos bonnes écoles primaires et qui est moins étendu que celui de nos écoles primaires supérieures. Cependant l'écart entre le nombre des élèves qui fréquentent les *Grammar Schools* et ceux qui sont inscrits dans les écoles élémentaires, prouve que la totalité des enfants est loin de parcourir les quatre années de cet enseignement modeste; et effectivement la majorité des enfants quitte l'école de grammaire après la seconde année. Le nombre des élèves décroît bien plus sensiblement encore, lorsqu'on passe des écoles de grammaire aux écoles supérieures. L'école supérieure latine de Boston date de 1634, c'est-à dire des premiers jours d'existence du Massachusetts. L'enseignement y a pour base les langues anciennes, avec l'histoire et la littérature de la Judée, de la Grèce et de Rome; il comprend de plus la littérature et la composition anglaises et l'étude de la langue française. Il est réparti en six années qui répondent assez exactement aux classes de nos lycées, la philosophie étant toujours réservée pour les universités. L'objet principal de cette école est de préparer les jeunes gens qui veulent suivre les cours d'une université et surtout ceux qui se destinent au ministère ecclésiastique. Le nombre des élèves n'a jamais dépassé deux cents. On a pensé que ce délaissement tenait à la longueur de ce cours d'études, qui pouvait malaisément être terminé avant dix-huit ans, et au peu de goût des jeunes gens pour l'étude des lan-

gues anciennes, qui ne peuvent leur être utiles dans la carrière commerciale ou industrielle. Pour relever le niveau intellectuel de la jeunesse, on a cherché alors à constituer un enseignement secondaire qui exigeât moins de temps et qui répondît davantage aux besoins usuels et, à côté de l'école supérieure *latine*, on a créé l'école supérieure *anglaise*, dont les cours n'embrassent que trois années, plus une année facultative, et peuvent se terminer entre la quinzième et la seizième année. La première année est consacrée à revoir l'enseignement de l'école de grammaire en y ajoutant le français et l'algèbre. L'annee suivante, l'algèbre fait place à la géométrie d'après Legendre, à la trigonométrie et aux calculs astronomiques nécessaires pour la navigation au long cours. La rhétorique de Blair est commentée et sert de base à des exercices de composition. L'histoire des États-Unis et l'étude de leur constitution complètent le programme de cette seconde année qui, pour beaucoup de jeunes gens, est le terme des études.

La géographie physique, la cosmographie, les éléments de philosophie naturelle et d'économie politique, l'histoire de la littérature anglaise, composent le programme de la troisième année. La dernière année est facultative; elle est occupée par l'enseignement de la langue espagnole, de la logique, des mathématiques appliquées et par des cours de géologie, de chimie, de physique, de mécanique et de technologie, que les jeunes gens suivent au gré de leur

inclination ou en vue de la profession qu'ils comptent embrasser. Le nombre des jeunes gens qui fréquentent l'école supérieure anglaise varie de 250 à 300 : l'école correspondante qui est réservée aux jeunes filles n'en compte guère plus de 200. Ainsi, dans cette ville de Boston qu'on appelle l'Athènes américaine et qui a plus de trois cent mille habitants, au centre du Massachusetts dont la population est de deux millions d'âmes, le nombre des jeunes gens des deux sexes qui reçoivent un enseignement un peu plus élevé que notre enseignement primaire n'atteint pas un millier.

Avec une population triple de celle du Massachusetts, le grand État de New-York, malgré sa prospérité et sa richesse, présente des résultats moins satisfaisants encore. Les écoles élémentaires ou plutôt les salles d'asile de la ville de New-York reçoivent cent vingt mille enfants des deux sexes ; les écoles de grammaire n'en comptent que quatre-vingt mille, inégalcment répartis entre leurs diverses classes, ce qui prouve qu'un certain nombre d'élèves quittent définitivement à la fin de chaque année, et que la minorité seule persiste jusqu'au bout du cours d'instruction primaire. L'école supérieure, qui est destinée à préparer aux universités et dont l'enseignement embrasse cinq années, porte à New-York le nom d'Académie : elle est commune aux deux sexes et cependant elle ne compte pas plus de six cents élèves, c'est-à-dire que sur les enfants qui entrent dans les

écoles élémentaires il n'y en a pas un sur deux cents qui recevra l'enseignement secondaire. Que serait-ce si, au lieu de la population de la seule ville de New-York, nous appliquions ce calcul, comme nous aurions droit de le faire, à la population entière de l'Etat? En présence de pareils chiffres, peut-on être surpris que l'université, fondée à grands frais par l'État et largement pourvue de tout le matériel scientifique nécessaire, compte à peine deux ou trois cents étudiants et ne délivre pas cent diplômes de bachelier et de docteur par année? Si nous passons de New-York à Philadelphie, nous trouverons le même état de choses : un enfant sur cent cinquante suit jusqu'au bout l'enseignement de l'école de grammaire et arrive à l'enseignement secondaire.

Nous dirons tout à l'heure quelles sont, aux yeux des Américains les plus éclairés, les conséquences de cette lacune dans l'instruction du peuple américain. A quoi tient-elle? A l'universelle diffusion de ces vues étroites et de peu de portée auxquelles on est convenu de donner le nom d'esprit pratique. L'Américain reconnaît l'indispensable nécessité d'une certaine instruction; mais il n'est pas aussi édifié sur l'étendue que doit avoir cette instruction. Il est pressé de tirer parti de ses enfants : de leur côté, ceux-ci, à qui on a répété, depuis qu'ils ont atteint l'âge de raison, qu'ils devront se suffire à eux-mêmes, ne sont pas moins pressés de secouer le joug de l'école : le père et le fils sont donc aisément



d'accord pour proclamer inutiles une prolongation des études et l'acquisition d'un savoir dont ils n'aperçoivent pas l'application immédiate dans une profession ou dans un métier. C'est là une façon de raisonner qui tend aussi à se répandre en France et contre laquelle les sincères amis de l'instruction doivent réagir de toutes leurs forces. Sous l'empire, tant de ces idées fausses que des nécessités de la vie, 90 Américains sur 100 ne vont pas au delà de l'instruction qui est donnée dans nos écoles primaires, et s'en tiennent à la lecture, à l'écriture, à l'arithmétique et à quelques notions de géographie. Cependant, la plupart d'entre eux paraissent avoir reçu une instruction plus étendue. C'est qu'ils se chargent de compléter eux-mêmes leur éducation par la lecture. Ce sont les plus grands liseurs du monde. Manuels, abrégés, petits traités illustrés, dictionnaires sur toutes les matières, abondent et se vendent à des prix d'un bon marché incroyable : les journaux, les *magazines*, les recueils périodiques sont innombrables ; les œuvres de la littérature anglaise, par une piraterie que l'honnêteté désavoue mais qui profite à l'instruction populaire, sont reproduites dix ou douze jours après leur publication à Londres et tirées à un nombre énorme d'exemplaires : l'imprimerie américaine emploie à elle seule autant de papier que la France et l'Angleterre réunies. Les distractions manquent aux Américains : leur seul passe-temps, après la lecture, ce sont les

réunions électorales dans lesquelles les orateurs en renom viennent les entretenir des affaires publiques, ou les sermons des prédicateurs en vogue, ou les séances données par les conférenciers ambulants qui s'en font une profession, ou enfin les conférences volontaires qu'on obtient des personnes instruites ou des gens du pays qui ont visité quelque contrée étrangère et surtout l'Europe. Revenez-vous de France ou d'Italie, vous n'êtes pas rentré de huit jours dans vos foyers que tout le voisinage vous sollicite de faire une conférence; il n'y a point à s'en défendre. Êtes-vous malade ou empêché, ce sera votre femme, ce sera au besoin votre fille qui sera contrainte de raconter publiquement ses impressions de voyage. Le journal local publiera le lendemain l'analyse de la conférence, tout le monde la lira et, pendant huit jours, il n'y aura point d'autre sujet de conversation. C'est à ce prix que l'Américain accumule dans sa tête une multitude de notions, incomplètes sans doute et mal définies, mais qui ne le laissent étranger à rien. Aussi ne cesserons-nous de dire, au risque de paraître nous répéter : Multipliez les livres et répandez-les à profusion : la meilleure instruction est celle qui résulte de l'initiative personnelle et d'un effort volontaire.

II

Revenons à l'enseignement secondaire français dont nous ne nous sommes écarté qu'en apparence, ainsi qu'on ne tardera pas à le voir. Nous le critiquerons tout à l'heure, à notre point de vue : disons, tout d'abord, que cet enseignement est bon et donne des résultats qui ne sont point à mépriser.

Le recteur de l'université de Moscou était, l'été dernier, à Paris, avec une mission du gouvernement russe. Il a visité en détail plusieurs lycées; il a assisté à un certain nombre de classes; dans chacune, il s'est fait remettre un très grand nombre de copies d'élèves. Il venait d'en faire autant à Berlin et dans les gymnases les plus renommés d'Allemagne. Il a dit hautement et il a consigné dans un rapport imprimé que les méthodes des professeurs français étaient meilleures que celles des professeurs allemands et qu'elles donnaient des résultats supérieurs.

D'où vient, cependant, que notre enseignement secondaire est en butte à tant de critiques, qu'on le remanie sans cesse et que tous les ministres qui se succèdent éprouvent le besoin d'y modifier quelque chose.

C'est qu'on s'obstine à attendre et à vouloir obtenir de lui ce pourquoi il n'est pas fait et ce qu'il ne peut donner.

On ne peut faire un pas aujourd'hui sans rencontrer des gens qui vous disent : A quoi m'a servi ce que j'ai appris au lycée, je n'en ai tiré aucun parti ? La réponse à leur faire est celle-ci : Ce n'est pas le lycée qui a eu tort de vous enseigner du latin et du grec; c'est vous qui, voulant et devant être ce que vous êtes devenu, avez eu tort de suivre les cours du lycée.

Quelle est, en effet, la mission de l'enseignement? Il y a tantôt trois siècles que Montaigne a résolu cette question en disant que l'instruction est un moyen et n'est pas un but.

Le lycée peut-il faire d'une chrysalide un papillon parfait? Arrivé au terme de ses études, le lycéen peut-il être un homme complet, pouvant se suffire dans toutes les situations avec ce qu'il a appris, préparé pour toutes les carrières, n'ayant plus d'yeux pour voir, d'oreilles pour entendre, de jugement pour raisonner. Aucun enseignement ne vous donnera ce résultat, tant que la civilisation ne demeurera pas stationnaire, tant que le genre humain ne sera pas devenu une collection de machines, répétant automatiquement des mouvements identiques.

L'enseignement secondaire enseigne à apprendre. Son objet est de former et de développer l'intelligence de l'enfant; de faire acquérir aux jeunes esprits assez d'étendue, assez de vigueur et assez d'élasticité, pour que, s'appliquant ensuite à n'importe quelle branche des connaissances humaines, ils

puissent, par leurs propres forces, en surmonter les difficultés. Les matières enseignées ne sont que le moyen : rendre les jeunes gens capables de poursuivre toute étude et de s'assimiler toute science, voilà le but.

Le choix des moyens est loin d'être indifférent. Pour former à coup sûr de jeunes esprits, il ne faut leur présenter rien qui soit variable, rien qui soit sujet à contestation. Les langues mortes offrent cet avantage que tout y est définitivement fixé : les règles et la valeur des mots, la forme et le fond. La langue de Chateaubriand est-elle celle de Voltaire? et combien la langue de Voltaire ne diffère-t-elle pas de celle de Bossuet et de Bourdaloue !

Des élèves de rhétorique arrivent à se rendre compte de ces nuances : comment les expliquer à des commençants? Les langues anciennes nous initient à deux littératures des plus riches, abondantes en chefs-d'œuvre que l'admiration du genre humain a consacrés, qui peuvent être expliqués et commentés sans faire naître aucune controverse, sans soulever aucune question irritante. On y trouve des modèles dans tous les genres et pour toutes les formes de la pensée : ce sont des guides qui peuvent être recommandés en toute assurance. Le maître marche donc sur un terrain solide, libre de tout obstacle et de toute embûche. La pratique du latin, d'où notre langue est sortie, fait connaître à l'élève le sens précis des mots et lui donne cette justesse d'expression dont

l'absence décèle immédiatement l'écrivain qui n'a pas fait d'études classiques; le vers latin éveille la pointe d'imagination qui peut exister en lui, sans qu'il se berce de l'illusion de se croire un poète; la rhétorique l'habituera à coordonner et à exposer ses idées, et enfin la philosophie fortifiera son esprit en le familiarisant avec les lois et les formes du raisonnement.

Une telle éducation peut-elle être stérile? Qu'on jette les yeux sur les listes des lauréats du concours-général des lycées depuis 1802; on y retrouvera les noms d'une foule d'hommes qui ont marqué dans les lettres, les sciences, la politique, le barreau, la magistrature, la haute administration.

Aucun de ces hommes a-t-il regretté le temps passé sur les bancs du lycée? Sans parler des lauréats, combien de jeunes gens, après avoir été des humanistes médiocres, ont fait des avocats de talent, des magistrats instruits, des médecins habiles! A quoi ont-ils dû le succès de leur carrière, sinon à l'excellente gymnastique intellectuelle qui, sans même qu'ils s'en rendissent compte, avait assoupli leur esprit et l'avait préparé pour la tâche définitive que l'avenir lui réservait.

Notre enseignement secondaire actuel diffère peu, pour le fond, de celui qui avait formé nos pères, et nous ne croyons pas que la France ait jamais eu à se plaindre du rang qu'elle tenait dans le monde. Si nous sommes une nation essentiellement lettrée,

se distinguant entre tous les peuples par son goût fin et délicat, par l'abondance et la variété de sa production littéraire, si nos poètes, nos auteurs dramatiques, nos romanciers, nos écrivains de tout ordre, sont avidement lus à l'étranger, cela ne tient-il pas à ce que nos collèges apportent annuellement à notre société française un nombreux contingent de jeunes esprits, élevés dans le culte du beau et dans la familiarité des modèles les plus parfaits. Nous devons plus encore à notre éducation classique; nous lui devons la rectitude qui caractérise l'esprit français.

Qui n'a été surpris de la facilité avec laquelle une religion comme le mormonisme, se prétendant fondée sur une révélation contemporaine, a pu naître et se développer aux États-Unis? La multiplication des sectes les plus étranges, la rapide propagation des doctrines les plus bizarres, n'y sont pas un moindre sujet d'étonnement pour les esprits observateurs. Rien de semblable ne s'est vu et ne se voit en France, personne n'admettrait même que cela fût possible. A quoi faut-il attribuer ces aberrations et ce dévergondage d'idées? Les Américains les plus éclairés n'hésitent pas à en trouver la cause dans la faiblesse générale des études et, surtout, dans l'absence de tout enseignement philosophique. Nous avons vu, en effet, combien est restreint le nombre des jeunes gens qui poussent leurs études jusqu'au terme de l'enseignement secondaire, et cet enseigne-

ment lui-même comprend à peine, dans sa partie la plus élevée, quelques lieux communs de morale. Rien dans l'éducation américaine n'est de nature à éveiller le sens critique et à armer l'esprit contre les entraînements de l'imagination ou contre les sophismes des sectaires. C'est pour suppléer à ce qui manque à leur enseignement national que, depuis quelques années, des hommes de mérite et des femmes même ont entrepris de traduire et de répandre les œuvres de nos philosophes français et particulièrement celles de nos professeurs les plus distingués.

Irons-nous donc, au risque d'abaisser le niveau intellectuel de notre pays, détruire ou mutiler notre enseignement secondaire? Nés au sein d'une civilisation, fille de la Grèce et de Rome, accepterons-nous, pour suivre de plus près l'exemple des Américains, et nous montrer un peuple pratique, d'avoir des avocats et des juges ignorants du droit romain, source et base de notre droit, et des médecins incapables d'expliquer l'étymologie et le sens vrai des termes qu'ils emploient? Les langues anciennes seront-elles reléguées par la France au rang des curiosités d'érudits, à l'égal du phénicien et du chaldéen? Nous serions la seule nation à en agir ainsi. L'allemand n'est pas, comme le français, une simple transformation du latin : cependant, quand on a voulu, au nom des besoins nouveaux de l'époque, affaiblir dans les gymnases allemands la part des

langues anciennes, ce sont les hommes éminents de l'Allemagne, les Niebuhr, les Ottfried Müller, les Ranke, les Hermann qui furent les premiers à protester contre ce qu'ils appelaient une tentative de lèse-civilisation; et ils la firent échouer. En Angleterre, l'université de Cambridge s'occupe plus spécialement des études scientifiques, comme Oxford des lettres et de la théologie : depuis deux ou trois ans, une controverse s'est engagée au sein de cette université au sujet de la collation des grades; il a été proposé de faire dans les examens une part un peu plus large aux sciences naturelles en rendant le grec facultatif. Après une vive discussion, le sénat universitaire a repoussé, à une grande majorité, cette proposition comme de nature à affaiblir le niveau des études et la valeur des grades conférés par l'université. Voulons-nous avoir le sentiment des Américains eux-mêmes? Il y a trente ans, l'État de Géorgie, alors florissant, décida de fonder une université et des collèges destinés à la recruter : le programme des études faisait naturellement partie des documents soumis aux deux Chambres, et il comprenait l'enseignement des langues anciennes. Il se trouva des utilitaires pour demander la suppression de cet enseignement, en alléguant qu'il ne conduisait à aucun résultat pratique et n'était susceptible d'aucune application : un sénateur répondit que l'institution avait pour objet essentiel de faire naître et de développer dans l'État une culture intellectuelle

qui fût égale à celle des nations européennes, et qu'elle manquerait son but, si l'amendement était adopté. Il fut repoussé, et le préambule du bill exposa que des dotations étaient attachées à des chaires pour les langues et les littératures anciennes parce qu'aucune étude n'était plus propre à orner l'esprit, à élever et fortifier l'intelligence.

Nous avons l'enseignement secondaire classique le plus fortement organisé et le mieux coordonné qui soit en Europe; ne le détruisons pas.

Est-ce à dire qu'il soit parfait?

Non, il est défectueux, et il l'est surtout par notre faute.

Demandons à un ébéniste de nous faire voir ses instruments : il nous montrera, rien que pour une seule opération, quinze ou dix-huit ciseaux, tous différents de largeur, d'épaisseur et de forme. La France, intelligente et riche, ne sait pas s'outiller comme cet artisan.

Elle avait un enseignement secondaire parfaitement approprié à sa destination : l'éducation des classes aisées et le recrutement des professions libérales, et donnant de bons résultats; mais des classes s'étaient formées qui réclamaient pour leurs enfants une instruction étendue et immédiatement profitable; des nécessités nouvelles s'étaient révélées qui exigeaient satisfaction; des sciences et des industries avaient surgi qui demandaient à être répandues et servies; et la France a voulu plier à toutes ces exi-

gences l'unique instrument qu'elle possédât. Tantôt pour satisfaire à l'engouement du jour, tantôt pour répondre à un besoin réel, on a sans cesse élargi le cadre de l'enseignement en y introduisant une certaine quantité de matières nouvelles; mais comme les jours de la semaine et les heures de la journée sont comptées, comme la puissance d'acquisition du cerveau et la mémoire sont limitées, l'enseignement a nécessairement perdu en solidité ce qu'il paraissait gagner en étendue. Les jeunes gens sont arrivés au terme de leurs études, à cette épreuve du baccalauréat qui devait être le résumé et le contrôle de tout l'enseignement, ayant retenu quelques bribes d'une multitude de connaissances diverses, ne possédant rien à fond et ne pouvant, pour la plupart, tirer aucun parti de ce qu'ils avaient appris.

Le gouvernement a aggravé le mal en subordonnant à l'examen du baccalauréat l'entrée de toutes les carrières administratives. Il a fallu alors que toute la jeunesse française fût jetée dans ce moule unique : aussitôt toutes les professions ont voulu que la spécialité dont elles s'occupent fût représentée dans cet enseignement qui était censé préparer à tout : l'enseignement est devenu de plus en plus encyclopédique et le baccalauréat a donné des résultats de moins en moins satisfaisants. Les plaintes ont redoublé : on a de nouveau remanié l'enseignement sans plus de succès, et l'on tourne de plus en plus dans un cercle vicieux.

Qu'y a-t-il donc à faire?

Cette fois, ce n'est plus du côté de l'Angleterre ou des États-Unis, c'est du côté de l'Allemagne qu'il faut tourner les yeux.

III

Arrivée au même degré de civilisation que nous et en proie aux mêmes besoins, l'Allemagne a compris qu'un enseignement uniforme ne pouvait satisfaire à tous les besoins des sociétés modernes; que l'activité humaine se partageait entre des directions de plus en plus divergentes, qui ne pouvaient être suivies avec succès qu'avec le secours d'une préparation spéciale. A côté du gymnase qui est l'équivalent de notre lycée, elle a créé la *realschule* qui n'existe chez nous qu'à l'état rudimentaire.

C'est vers le milieu du dix-huitième siècle que la nécessité d'organiser des enseignements différents pour satisfaire aux divers besoins de la société, commença à être entrevue en Allemagne; et qu'une école technique, où les études usuelles et scientifiques prenaient le pas sur les études littéraires, fut établie à Halle, à côté de l'Université et d'un gymnase consacré aux lettres anciennes. Bientôt après, une école qui existe encore fut créée sur un plan

analogue, à Berlin, avec les encouragements du gouvernement prussien. Cet exemple détermina la fondation d'écoles du même genre sur divers points de l'Allemagne; mais le succès de toutes fut médiocre. L'enseignement n'y était pas assez général et assez élevé. Les fondateurs partaient de cette idée généreuse et juste qu'il ne fallait pas que les classes inférieures fussent privées du levier de l'instruction; mais ils voulaient que le séjour à l'école fût immédiatement profitable et fût compatible avec l'apprentissage ou la pratique d'un métier. Ils aboutissaient à faire une sorte d'école professionnelle, limitée à un nombre restreint de métiers, dont l'enseignement dépassait les besoins et la portée des simples artisans, et demeurait au-dessous de ce que les classes bourgeoises voulaient pour leurs enfants. Ce fut après de longs tâtonnements qu'on arriva à trouver la juste mesure entre l'instruction presque exclusivement littéraire du gymnase et l'instruction élémentaire des écoles primaires et des écoles d'apprentissage. L'exemple vint de Berlin. Vers 1825, l'école royale, ainsi qu'on l'appelait, fondée autrefois par Hecker, se transforma, et d'école technologique et de musée industriel qu'elle était, devint un véritable collège, distribuant une instruction élevée, mais dans laquelle les sciences et leurs applications tiennent la première place. Les établissements du même genre ne tardèrent pas à se multiplier dans toute l'Allemagne, sans aucune intervention

des gouvernements, et parce qu'ils répondaient à un véritable besoin. La solution tant cherchée était trouvée : la bourgeoisie, trop éclairée pour ne pas apprécier le prix du savoir, mais économe de son temps et de son argent, avait enfin à sa disposition une instruction suffisamment étendue, mais moins longue et moins coûteuse à acquérir que celle des gymnases. La *realschule* ne laisse en dehors de son enseignement aucune des connaissances dont la privation pourrait être un cachet d'infériorité sociale; mais elle s'attache plus particulièrement à celles qui peuvent trouver leur application dans les carrières industrielles et commerciales. Il faut se garder d'y voir une école professionnelle et encore moins une école d'arts et métiers : ce serait une idée fausse contre laquelle le gouvernement prussien eut soin de prémunir les populations, lorsque la multiplication et l'importance des établissements de ce genre l'amenèrent, il y a vingt ans, à s'en occuper pour en consacrer l'existence par une organisation régulière et par des privilèges. « Ce serait, écri-
« vait le ministre de l'instruction publique, une
« erreur de croire que ces écoles distribuent un
« enseignement qui doit trouver un emploi immé-
« diat et direct dans la vie. Sans doute, il faut
« tenir compte des exigences de la vie, et cette in-
« stitution même suffit à montrer qu'on s'en préoc-
« cupe; mais on ne saurait perdre de vue que
« l'école s'adresse à des enfants et à des jeunes gens,

« et qu'il faut se borner à déposer dans leur esprit « un fonds de connaissances générales et dura- « bles. » Il s'agissait donc en réalité de constituer un enseignement parallèle à celui des gymnases, ayant le même rang et une destination différente. C'est ce que le ministre prussien expliquait très nettement : « Le gymnase et la *realschule*, disait-il, « sont deux écoles de même rang, et cette division « a été rendue nécessaire par le progrès des sciences « et les changements qui en sont résultés dans la « société. Le gymnase tend à son but par l'étude « des langues et surtout des langues classiques an- « ciennes, et subsidiairement par les mathémati- « ques; la *realschule* a en vue le présent, c'est-à- « dire la langue maternelle et les langues étrangères « auxquelles elle joint les sciences mathématiques, « naturelles et physiques; et comme on ne peut « avoir l'intelligence du présent sans la connais- « sance du passé, elle ne peut laisser de côté l'étude « de l'histoire. »

L'Allemagne a donc réalisé sur une grande échelle, depuis un demi-siècle, ce que la ville de Boston a essayé timidement en créant, à côté de sa vieille École supérieure latine, son École supérieure anglaise : deux enseignements parallèles, l'un essentiellement littéraire et l'autre imprégné de l'esprit scientifique.

C'est là ce qui manque à la France. On méconnaîtrait la vérité si l'on disait que cette lacune de

notre enseignement n'a pas été signalée[1]. Les hommes éminents qui ont concouru avec M. Guizot à la création de notre enseignement primaire, les Cousin, les Saint-Marc Girardin, les Rendu, les Dubois, ont dès longtemps appelé l'attention du gouvernement et du pays sur cette question; et si la chose n'avait tenu qu'à eux, nous aurions devancé l'Allemagne, ou tout au moins nous aurions marché d'un pas égal dans cette voie. On se contenta de timides essais : on créa dans un certain nombre de lycées ce qu'on appelait le cours préparatoire, c'est-à-dire une série de deux ou trois classes qui avaient pour objet de préparer à l'école de marine et à l'école de Saint-Cyr, pour lesquelles le baccalauréat n'était pas exigé. Ce cours, confié à des maîtres qui n'étaient pas agrégés, négligé par les autorités universitaires, qualifié par les élèves de *refugium peccatorum*,

1. Voir notamment la brochure publiée en 1821 par M. Rendu, depuis membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, sous ce titre : *D'un système d'éducation approprié aux besoins des classes qui se livrent aux professions industrielles et manufacturières.*

En 1823, cette question fut mise au concours par la Société d'encouragement, avec le programme suivant :

« Entre les écoles primaires et les collèges consacrés aux études classiques, il y a évidemment un intervalle immense. Dans la société, cet intervalle n'est pas vide : il est occupé par une multitude de familles que leurs intérêts, leurs travaux, leur situation sociale n'appellent point à donner à leurs enfants une éducation littéraire et qui, cependant, ont besoin de leur faire acquérir des connaissances et une instruction bien supérieure à celle que les écoles primaires peuvent fournir.

« Ne convient-il pas de créer des établissements spéciaux pour répondre à ces besoins? Sur quel plan cette création doit-elle avoir lieu? »

Le prix fut remporté par M. Ch. Renouard.

parce qu'il fut fréquenté tout d'abord par ceux qui désespéraient de pouvoir suivre le cours ordinaire des classes, fut toujours languissant. M. de Salvandy songea à le réorganiser sur des bases plus larges, mais il n'en eut pas le temps. M. Fortoul chercha une autre solution du problème par la bifurcation, système bizarre qui voulait faire coexister dans le même établissement deux enseignements distincts, s'empruntant réciproquement leurs professeurs, et donnant à chaque maître deux classes, l'une composée d'élèves en état de le comprendre et méritant sa sollicitude, l'autre composée d'élèves inattenttifs et indolents, attendant avec impatience la fin de leçons qui n'avaient pas d'examen pour sanction.

M. Duruy, enfin, entrevit nettement la solution du problème. Il constitua l'enseignement spécial dont certains détails peuvent prêter à la critique, mais dont le principe était bon; il lui traça un programme précis et lui donna des professeurs indépendants; il le dota même d'une pépinière de professeurs en créant l'école de Cluny; mais il ne l'organisa point; il le laissa dans les lycées à titre d'annexe, c'est-à-dire qu'il le plaça vis-à-vis de l'enseignement classique dans une situation subalterne peu propre à lui attirer les préférences des élèves, et qui ne pouvait que mettre les familles en défiance. L'enseignement spécial végéta donc comme végétait son devancier, le cours préparatoire.

Aujourd'hui, il faut se mettre résolument à l'œuvre : on ne peut continuer à jeter toute la jeunesse française dans un moule unique. Nombre de familles qui s'imposent de pénibles sacrifices pour l'éducation de leurs enfants ne peuvent prolonger cet effort au delà d'un certain nombre d'années; elles ont besoin que leurs fils se suffisent à partir de l'âge de quinze à seize ans. Trois années de plus constitueraient une charge trop lourde : d'ailleurs, trois années de travail de tous ces jeunes gens représentent un capital considérable qui serait perdu pour la nation : c'est assez des années que prendra plus tard le service militaire. Donnerez-vous donc à cette portion de notre jeunesse une instruction incomplète et, partant, d'un profit médiocre; ou la refoulerez-vous vers l'enseignement primaire qui ne peut lui suffire ou au-dessus duquel elle a la légitime ambition de s'élever? Vous ne le pouvez pas. Il faut donc que vous organisiez, en face de l'enseignement secondaire actuel, un enseignement qui réponde aux aspirations et aux besoins des classes moyennes, qui soit une préparation suffisante pour les carrières auxquelles les enfants de ces familles se destinent, et qui puisse se terminer vers la seizième année, c'est-à-dire à l'âge où un adulte studieux et réfléchi peut être utilement employé.

Mais pour que cet enseignement nouveau soit apprécié par les familles, et il ne peut vivre qu'à cette condition, il lui faut une existence indépen-

dante de celle des lycées, des professeurs spéciaux, des établissements distincts. Ce dernier point est indispensable pour effacer toute question de rang par rapport à l'enseignement classique. On n'avait pas eu le temps d'organiser les cours spéciaux dans les lycées de Paris où les locaux manquaient : on s'en déchargea sur la ville de Paris, qui créa tout exprès le collège Chaptal, et, comme il s'agissait d'un essai, toute latitude fut laissée au directeur pour régler l'organisation intérieure de l'établissement. Aujourd'hui le collège Chaptal regorge d'élèves, et il est contraint d'en refuser. Les établissements d'un ordre un peu inférieur que la ville a fondés avec le simple titre d'écoles, et qui portent les noms de Turgot, Colbert, Lavoisier et J.-B. Say, ont été remplis le jour même où ils se sont ouverts. Si ces écoles eussent été de simples annexes des lycées, elles eussent été délaissées comme le sont, en province, les cours spéciaux : c'est leur indépendance qui leur donne une vie propre et fait leur prospérité.

Ce n'est pas tout : il faut encore que l'enseignement spécial ou pratique se résume dans un examen final, dont le succès sera consacré par la délivrance d'un titre officiellement reconnu. Ce titre, qu'il s'appelle certificat d'études comme en Angleterre, brevet de capacité comme en Allemagne, diplôme d'éméritat comme en Belgique, doit avoir une valeur effective afin que les élèves aient intérêt

à l'acquérir et que les familles laissent leurs enfants suivre les cours jusqu'au bout. Le baccalauréat continuera à donner l'accès aux grandes écoles du gouvernement et aux cours de l'enseignement supérieur; il faut que le brevet de capacité suffise pour l'admission aux examens de l'école Centrale et qu'il ouvre l'entrée des carrières administratives, postes, télégraphes, douanes, enregistrement, exploitation des chemins de fer, etc., etc.

Mais, dira-t-on, à élever ainsi autel contre autel, n'appréhendez-vous pas de mettre en péril l'existence des lycées? Nous n'avons pas cette crainte. Le nombre des *realschulen* de premier et de second ordre s'est accru rapidement en Allemagne, et il va toujours en augmentant: cependant la prospérité des 91 gymnases que ce pays comptait, il y a dix ans, n'en a reçu aucune atteinte. Les deux enseignements s'adressent à deux couches différentes de la société, et leur recrutement est également assuré. La séparation des deux enseignements, en France, leur serait d'autant plus profitable qu'elle permettrait de leur donner tous les perfectionnements indiqués par l'expérience. Il deviendrait possible de ramener les lycées à leur véritable destination, en dégageant leur enseignement de toutes les superfétations qu'on y a introduites pour lui donner un caractère encyclopédique, et de décharger la mémoire des enfants d'un effort aussi pénible qu'inutile. On pourrait ramener certaines parties de l'histoire à de plus justes proportions,

en élaguant des annales de chaque pays ce qui est de pure érudition et n'a d'intérêt que pour les nationaux. On pourrait réduire les sciences aux notions qui sont indispensables à un esprit cultivé, et en reporter l'enseignement comme autrefois, dans les hautes classes, lorsque l'esprit déjà formé des élèves les rend aptes à saisir une démonstration. En commençant le latin en sixième et le grec en quatrième, on rendrait les deux premières années libres, et on pourrait les consacrer exclusivement à la langue française et à une langue étrangère, dont l'étude serait poursuivie pendant tout le cours des études. Les élèves étant déchargés d'une partie du bagage inutile qu'on leur fait porter, on aurait droit d'exiger d'eux, et on obtiendrait, pour les examens une connaissance plus complète et plus approfondie des matières conservées dans le programme des cours.

Il est une autre objection : c'est la dépense qu'entraînerait la création d'un nombre assez considérable d'établissements nouveaux. C'est devant cette objection que M. Duruy a reculé. La France, qui trouve tant de millions pour son outillage industriel, pour ses chemins de fer, ses canaux et ses ports, n'en pourrait-elle donc trouver pour son outillage intellectuel? La dépense ne serait-elle pas forcément répartie sur un certain nombre d'années? Nous croyons, pour notre part, que cette œuvre si utile peut être menée rapidement et accomplie à peu

de frais. Le recrutement des hautes écoles et des professions libérales, barreau, magistrature, corps enseignant, corps médical, clergé des différentes communions, est largement assuré par une production annuelle de 4 à 5000 bacheliers. Or, ce nombre de bacheliers peut, sans aucune contestation possible, être fourni par les 78 lycées actuellement existants et par les établissements libres du même ordre. Il n'y a donc point lieu de créer de nouveaux lycées : ce qui le prouve péremptoirement, c'est que les lycées de récente création ne font que végéter, et ne subsistent qu'aux dépens des anciens à qui on a dû retirer des bourses pour les leur attribuer. Les transformations endettent les villes, qui s'imposent d'un seul coup un sacrifice considérable pour se soustraire aux dépenses permanentes auxquelles les assujettit leur collège, et pour s'assurer la possession d'un grand établissement dont l'État supportera désormais tous les frais. A côté des lycées dont le nombre est suffisant, et de quelques collèges communaux qui doivent à des circonstances particulières une certaine prospérité, il y a au moins 150 collèges qui n'ont d'autre raison d'être que la tradition, la vanité locale, l'existence de bâtiments dont les villes n'ont pas l'emploi, ou des amours-propres de clocher. M. le receveur particulier envoie son fils étudier dans un lycée de Paris; M. le maire, moins riche que le receveur particulier, se contente d'envoyer le sien au lycée du chef-lieu; M. l'adjoint

moins riche que M. le maire, veut pourtant que son fils soit bachelier; et il insiste pour la conservation du collège en faisant valoir que c'est un aliment pour le commerce local. Ainsi sont maintenus, sans utilité sérieuse, une foule d'établissements souffreteux, dénués de matériel scolaire, de livres, d'instruments et de laboratoire, avec un personnel de professeurs incomplet, et avec un nombre d'élèves insuffisant pour constituer de véritables classes. Les ressources qu'absorbe la création de nouveaux lycées seraient plus utilement employées à transformer ces collèges agonisants en établissements d'enseignement pratique, qui verraient refluer vers eux les enfants qu'on envoie dans d'autres villes ou dans des pensionnats du voisinage chercher le genre d'instruction que le collège classique ne donne pas. Les villes se prêteraient avec empressement à une transformation qui aurait pour elles les mêmes avantages matériels que l'érection de leur collège en lycée, et qui répondrait mieux aux besoins de la majorité de leurs habitants. L'administration de l'instruction publique trouverait donc chez elles le même concours au point de vue de l'appropriation des bâtiments, et de la création de bourses. Les établissements transformés conserveraient le nom de collèges pour bien établir qu'ils garderaient leur rang dans la hiérarchie universitaire. Peu à peu, dans les habitudes et l'opinion du public, ces désignations de lycée et de collège correspondraient à des établissements d'égale

importance, mais différant par la nature de l'enseignement qui y serait donné.

Si l'on appréhendait que la transformation de 150 à 200 collèges communaux en établissements d'enseignement pratique ne portât une trop sérieuse atteinte au recrutement des lycées, dont les classes supérieures reçoivent aujourd'hui un certain nombre d'élèves qui ont commencé leurs études dans les collèges, il serait facile de remédier à cet inconvénient en maintenant, dans les collèges, à titre d'annexe, des classes latines qui ne devraient, dans aucun cas, dépasser la quatrième. Les familles qui désirent, pour des motifs de tendresse ou de santé, ne pas se séparer trop tôt de leurs enfants, pourraient donc encore les garder près d'elles pendant deux ou trois ans, avant de les envoyer au lycée.

Il nous a paru inutile d'analyser le programme des *Realschulen* allemandes : quant aux matières que devrait comprendre en France l'enseignement spécial, et à l'ordre dans lequel ces matières devraient être distribuées, nous nous contenterons de renvoyer au plan d'études publié sous le ministère de M. Duruy, et aux programmes d'études du collège Chaptal et des écoles Turgot et Colbert, qui sont dans toutes les mains. Les hommes spéciaux trouveront dans ces documents tous les éléments nécessaires : il y aurait peut-être quelques suppressions et aussi quelques additions à indiquer; mais ce n'est point ici le lieu de soulever des questions purement pédagogiques,

sur lesquelles l'expérience seule pourrait permettre de prononcer définitivement. Il nous suffit d'avoir établi le principe et indiqué les lignes générales de la réforme que nous réclamons.

IV

Il nous reste à dire quelques mots de deux questions qui sont communes aux deux enseignements parallèles que nous voudrions voir constituer en France.

A notre avis, si le collège peut donner l'instruction, l'éducation ne se donne que dans la famille. Plus nous avons approfondi les questions d'enseignement et étendu le cercle de nos investigations, plus nos objections contre le système de l'internat se sont fortifiées. L'exercice d'une profession quelconque par le gouvernement nous paraît, non seulement au-dessous de sa dignité, mais encore contraire à sa mission : les bénéfices qu'il peut réaliser sur la nourriture et l'entretien des écoliers nous choquent comme un lucre immoral et presque illicite. Nous sommes frappés plus encore de la responsabilité que l'État assume vis-à-vis des familles auxquelles il se substitue, et dont la constante sollicitude se trouve remplacée par la surveillance de maîtres jeunes, inexpérimentés et nécessairement indifférents. Nous n'insisterons pas sur des inconvénients que tous les

bons esprits ont reconnus. L'internat n'existe nulle part aux États-Unis : les jeunes gens qui sont obligés de s'éloigner de la maison paternelle pour suivre les cours d'une école ou d'une université, trouvent facilement à se mettre en pension dans quelque famille dont la position et les opinions religieuses correspondent à celles de leurs parents. Il existe dans les principales villes de France des pensions dont les élèves suivent les cours du lycée, et le nombre s'en multiplierait rapidement, si l'État qui leur fait aujourd'hui la guerre par l'élévation du prix de l'externat et par l'institution de l'externat surveillé qui n'est que la demi-pension déguisée, renonçait à l'internat. Le régime de la pension offre cet avantage qu'il permet de tenir compte des circonstances particulières dans lesquelles un enfant peut se trouver placé au point de vue de la santé et des relations sociales. La famille peut débattre ses conditions ; elle peut conserver sur son enfant une certaine surveillance et une certaine part de direction, tandis que toute immixtion de ce genre lui est interdite pour le lycée, où le nombre des élèves impose l'application d'une règle commune et inflexible. Enfin, l'enseignement peut être excellent dans un lycée où la discipline intérieure laisserait beaucoup à désirer : on ne peut cependant retirer un interne sans lui faire perdre le bénéfice de cet enseignement. Avec le système des pensions privées, les enfants pourraient changer de pension sans changer de professeurs.

La responsabilité de l'État et les difficultés de sa tâche se trouvent singulièrement accrues par les dissentiments politiques et religieux qui divisent notre pays et qui vont s'aigrissant. Les critiques dirigées contre les lycées auraient moins de fondement et perdraient beaucoup de leur intensité, si le gouvernement renonçait au système de l'internat. Il est à souhaiter qu'il s'y décide ; en attendant, il faut demander qu'il n'ajoute pas au mal : il lui est loisible de ne pas créer d'internat dans les nombreux établissements qu'il sera nécessairement amené à fonder ou à transformer. S'il croit devoir persévérer dans un système condamné par de si nombreuses et si hautes autorités, qu'il éloigne au moins les nouveaux internats de l'intérieur des villes, et qu'il assure à ses jeunes prisonniers l'espace, l'air et la lumière qui leur manquent si complètement dans les casernes sombres et malsaines qu'on décore du nom de lycée. Qu'il fasse au moins quelques pas dans une voie qui a été ouverte par l'initiative privée. Bien avant Sainte-Barbe-des-Champs, dont le succès a été si grand, les ordres religieux avaient donné l'exemple de placer leurs établissements d'éducation loin des villes, en faisant choix des sites les plus riants et les plus sains comme Juilly, Pontlevoy, Sorrèze ou Ménars. Obéissant à la même préoccupation, les Anglais ont éloigné des grandes villes leurs collèges et leurs universités, afin de soustraire les enfants et les jeunes gens à des influences toujours pernicieuses,

et de leur assurer les meilleures conditions hygiéniques.

Il est une autre précaution indispensable pour atténuer les inconvénients de l'internat, c'est de maintenir une séparation aussi complète que possible entre les enfants d'âges différents, afin que les plus âgés ne puissent prendre de l'ascendant sur les plus jeunes et exercer sur ceux-ci, par leurs exemples et leurs propos, une action qui est loin d'être salutaire. Obligés par les obsessions des parents d'accepter des élèves très jeunes, les Oratoriens de Juilly avaient dû établir trois divisions : les grands, les moyens et les minimes, installés dans des bâtiments distincts avec des préaux séparés : les minimes, c'est-à-dire les plus jeunes, étaient confiés à des religieuses qui en prenaient soin au dortoir et à l'infirmerie, qui les surveillaient à l'étude, et qui leur faisaient la leçon en classe. Les familles s'applaudissaient de cette innovation qui avait déterminé le succès de cet établissement renommé. Qu'il nous soit permis de rappeler ce que nous avons dit plus haut de l'intervention et du rôle possible des femmes dans l'enseignement primaire : il ne sera ni moins facile ni moins utile de leur faire une place dans l'enseignement secondaire, le jour où l'on ouvrira les yeux sur les inconvénients des lycées-casernes.

La gratuité est incompatible avec l'internat : il n'est pas possible et il ne serait pas juste de mettre à la charge du budget la nourriture et l'entretien

d'une portion privilégiée de la jeunesse française.

Les bourses ont été instituées pour récompenser, en la personne des enfants, les services rendus à l'État par des fonctionnaires sans fortune. Les départements et les villes, pour obtenir la création de lycées, y ont fondé des bourses dont la distribution donne lieu parfois à des abus. Autrefois, les lycées, sans être des personnes civiles, avaient une existence distincte, et pouvaient disposer, pour des améliorations, des bénéfices ou *bonis* que produisait une gestion habile : aujourd'hui tous les produits sont versés dans une seule et même caisse qui pourvoit aussi aux dépenses : on a ainsi paralysé l'initiative souvent heureuse d'administrateurs éprouvés; de plus, on a arrêté le mouvement qui portait des citoyens généreux à fonder des bourses dans un établissement déterminé. Ici encore, il y a une combinaison à chercher. Sans réduire le nombre des bourses actuellement affectées à récompenser les services des pères, il en faut créer pour récompenser le mérite des élèves. Tous les enfants ne peuvent parcourir tous les degrés de l'enseignement; mais il ne faut pas qu'un sujet d'élite puisse être contraint par la pauvreté de s'arrêter à la moitié du chemin, quand il pourrait faire la route entière avec éclat. Ce serait une perte pour le pays pour qui l'intelligence de ses enfants est un véritable capital. Il faut donc que tout enfant qui, à un degré quelconque de l'enseignement, fût-ce à l'école primaire, montre des disposi-

tions particulières et se distingue par son application et ses succès, soit mis en état de recevoir un enseignement plus élevé jusqu'à ce qu'il atteigne son niveau. Un certain nombre de bourses devraient donc être créées dans les lycées et les collèges en faveur des meilleurs élèves des écoles primaires ; et c'est cette direction qu'il faudrait faire prendre à la générosité des villes et des particuliers.

L'ancienne université, plus généreuse que la nouvelle, ouvrait gratuitement aux externes les portes de ses collèges; c'est la révolution qui, en confisquant les biens des collèges, a mis fin à cette tradition libérale. Est-il possible de la reprendre aujourd'hui? Il est d'usage de faire remise de la rétribution scolaire à dix externes sur cent : c'est la réunion des professeurs de chaque lycée qui arrête la liste de ceux qui doivent bénéficier de cette dispense. Depuis la nouvelle organisation, l'État a pris à sa charge le traitement entier des professeurs; et il fait recette de la rétribution scolaire qui était partagée entre eux sous le nom d'éventuel. On pourrait donc, sans léser aucun intérêt, doubler le nombre des externes gratuits. Il faudrait également abaisser la rétribution scolaire qu'on a surélevée à dessein pour mettre les pensionnats libres hors d'état de lutter contre les internats. L'Allemagne nous a donné sous ce rapport un excellent exemple: dans le nord, la moyenne de la rétribution scolaire est de 90 francs pour les gymnases et pour les *Realschulen*; dans l'Allemagne du

sud, cette moyenne est de 75 francs et même dans le Wurtemberg elle n'est que de 50 francs. L'Angleterre ne demande qu'une rétribution annuelle de 100 francs aux jeunes gens qui suivent les cours du collège et de l'université de Londres. La rétribution scolaire est donc beaucoup trop élevée en France : il faut l'abaisser sensiblement, si l'on ne croit pas pouvoir revenir à la gratuité de l'ancienne université. Moins cette rétribution sera élevée, plus il sera facile aux villes de procurer aux élèves distingués de leurs écoles primaires le bénéfice de l'enseignement classique ou de l'enseignement spécial. Développer et utiliser toutes les forces intellectuelles et morales du pays, tel est le but auquel il faut tendre.

V

Avant de traiter des compléments qu'il nous paraît indispensable de donner à l'enseignement secondaire, nous devons dire quelques mots de l'éducation des jeunes filles.

Celles-ci doivent-elles recevoir la même instruction que les jeunes gens, et doivent-elles le recevoir simultanément avec eux?

Les Américains qui manquaient de professeurs et d'écoles et qui avaient tout à improviser, ont été contraints de réunir les enfants des deux sexes dans les mêmes locaux et de les faire instruire par les

mêmes maîtres ou, plus souvent encore, par les mêmes maîtresses. Puis, comme il arrive souvent, ils ont érigé en système ce qui était le résultat de la nécessité, et ils ont découvert une multitude d'avantages dans cette réunion des deux sexes.

Cette réunion n'a lieu qu'aux heures de classe, puisque toutes les écoles sont des externats : dans les petites villes, la rigidité des mœurs et les habitudes religieuses des familles, ont obvié à la plupart des inconvénients de ce système; dans les grandes villes, ces rapports trop fréquents entre les élèves des classes supérieures ont produit des résultats déplorables. Des faits lamentables ont été signalés par les journaux et l'illustre Agassiz, professeur à Harvard, qui a fait de cette question l'objet d'une longue et patiente enquête, déclare avoir été épouvanté par les révélations qui lui ont été faites. Nous jugeons inutile de rapporter ici aucun fait; nous tenons la question pour jugée.

Si l'on sépare les sexes, ce qui nous semble indispensable, pourquoi donner aux filles et aux garçons une instruction identique; pourquoi ne pas approprier l'enseignement aux besoins spéciaux des uns et des autres? Les jeunes Américaines qui fréquentent les *Grammar Schools* apprennent tout ce qu'on enseigne aux garçons; mais elles n'apprennent point à coudre et à raccommoder; elles ne savent même pas tricoter. Peut-être est-ce pour cette raison, aussi bien que par prudence, que beaucoup de mères ne

leur laissent pas suivre les cours jusqu'au bout? Au contraire, les Anglais se sont mis à fonder, depuis quelques années, en faveur des jeunes filles, des cours de couture et d'ouvrages, et des cours de cuisine; ce que bien des gens estimeront plus judicieux.

On reprochait autrefois aux Anglaises de n'être point des femmes de ménage. Ce reproche s'adresserait avec bien plus de justice aux Américaines. De là, le nombre toujours croissant des familles qui, pour n'avoir point les embarras d'un ménage que la femme ne serait pas capable de conduire, se mettent en pension dans ces immenses hôtels dont la population dépasse celle de quelques-uns de nos chefs-lieux d'arrondissement. Pourquoi les Françaises avaient-elles la réputation d'être des ménagères par excellence? C'est que dans notre vieille bourgeoisie, dont la province garde encore les traditions, on s'arrangeait pour que la jeune fille eût terminé son éducation à quinze ans; on lui confiait alors, sous le contrôle de sa mère, la direction du ménage, les repas à régler, les ordres à donner aux domestiques, les comptes à arrêter avec les fournisseurs, afin de la préparer par la pratique à son rôle futur de maîtresse de maison.

Être la compagne dévouée d'un époux, la providence de son foyer, la première institutrice de ses enfants, telle est la mission de la femme : quelle école autre que la famille aura la prétention de l'y préparer? Est-ce à dire que nous contestions à la

femme l'intelligence et les aptitudes nécessaires à l'acquisition des connaissances qui sont, d'ordinaire, le partage des hommes? Est-ce à dire que nous voulions lui marchander l'instruction?

Il s'en faut : nous croyons la femme aussi bien douée que l'homme, aussi capable de tout apprendre et de tout comprendre. Elle a les mêmes facultés et, en ce qui concerne l'instruction littéraire ou artistique, la finesse de sa nature et la délicatesse de son organisation lui donneraient même certains avantages. Les hautes spéculations et les calculs arides des mathématiques transcendantes paraissent moins compatibles avec les tendances de son esprit, bien que la marquise du Châtelet ait traduit Newton.

Les facilités pour acquérir une instruction étendue ne paraissent point manquer aux femmes en France, si l'on juge par le nombre toujours croissant des jeunes filles qui se présentent aux examens et qui conquièrent brillamment le brevet du degré supérieur. Or, ce brevet suppose une instruction plus variée et plus solide que celle qui est donnée par les hautes écoles et les académies américaines ; quant à la connaissance des langues anciennes, il ne s'écoule point d'année sans que quelques jeunes filles subissent avec succès les épreuves du baccalauréat. Loin d'y trouver à redire, nous y applaudissons aussi bien qu'à la liberté qui est accordée aux femmes de suivre tous les cours de l'enseignement supérieur. Tous ceux qui estiment comme nous que les femmes

devraient prendre une part plus importante dans la distribution de l'enseignement, doivent approuver qu'on leur procure tous les moyens d'acquérir les connaissances nécessaires; et il est surtout à souhaiter que les maisons d'éducation destinées aux jeunes filles puissent se dispenser de recourir à aucun professeur.

Faut-il généraliser ce qui est aujourd'hui le résultat d'initiatives individuelles et de vocations spontanées? Faut-il pour faire acquérir aux jeunes filles une instruction identique à celle des jeunes gens, prélever sur la part qu'elles font et qu'elles doivent faire aux connaissances d'utilité domestique et sur la part des arts d'agrément; et faut-il ajouter au nombre de leurs années d'études? Avant de porter un jugement définitif sur les lycées féminins qu'il est question de créer, l'équité commande que l'on connaisse l'organisation qui sera donnée à ces établissements et surtout leurs programmes d'études; mais nous avouons n'être pas disposé favorablement pour cette innovation.

Il nous est impossible de ne pas remarquer que ceux qui s'en sont faits les promoteurs sont en même temps les censeurs les plus acerbes de notre enseignement secondaire actuel, auquel ils reprochent d'inculquer aux jeunes gens une instruction dont ceux-ci ne peuvent tirer aucun parti dans la vie : n'est-on pas fondé à leur demander quelle utilité les jeunes filles, devenues femmes de ménage et

mères de famille, retireront de la plupart des connaissances qu'il est question de leur faire acquérir à l'aide des procédés que l'on critique, et au prix d'une dépense notable de temps et d'argent. L'organisation de ces lycées paraît devoir être calquée sur celle des lycées de garçons : ils auraient donc un internat. Or, tous les reproches que l'on adresse au régime de l'internat pour les jeunes gens s'appliqueraient ici avec bien plus de force : la liberté d'action de la famille et la surveillance de la mère, au point de vue physique et moral, sont indispensables en ce qui concerne les jeunes filles ; et elles sont incompables avec la discipline rigoureuse d'un établissement nombreux qui ne se peut prêter à aucun accommodement. Si ces lycées sont simplement des externats, ils ne seront qu'une concurrence faite par l'État aux cours excellents et variés qui sont depuis longtemps organisés à Paris et dans les grandes villes, et qui vont se multipliant sans rien coûter au budget : le résultat le plus direct sera d'arrêter le développement d'institutions utiles, et de substituer une routine administrative à la fécondité et à la flexibilité de l'initiative privée. Un nouveau mandarinat sera né en France.

Il est impossible, en outre, de ne pas appeler l'attention sur les inconvénients qu'il peut y avoir à prolonger au delà d'un certain âge, l'instruction des jeunes personnes. Tous les médecins ont constaté un accroissement notable de la mortalité parmi les jeunes

gens pendant la période comprise entre dix-huit et vingt-trois ans : c'est dans cette période que la fièvre typhoïde et la phtisie font le plus de ravages. Ce fait que l'on constate dans l'armée et dans les écoles savantes, civiles et militaires, s'explique par la coïncidence de la fatigue intellectuelle ou des préoccupations morales avec le travail profond qui s'opère dans le corps humain et qui marque la transition de l'adolescence à la virilité. Ce même travail de transformation commence trois ou quatre ans plus tôt chez la jeune fille, c'est-à-dire vers l'âge de quatorze ans. Si à la fatigue inhérente à cette transformation physique, vous venez ajouter des efforts d'intelligence trop grands et trop continus, tels que les exigerait l'application à des études étendues et d'un ordre élevé, vous surmènerez les jeunes personnes et vous les exposerez à un épuisement prématuré. Ce n'est point là une crainte vaine : les faits que l'on constate aux États-Unis prouvent que ces appréhensions ne sont que trop fondées. Le révérend Fraser, aujourd'hui évêque de Manchester, que le Conseil supérieur d'éducation avait envoyé aux États-Unis avec une mission spéciale, lady Anne Banks et tous les voyageurs européens qui ont visité ces écoles supérieures où les deux sexes sont réunis, ont été frappés de la pâleur et de l'apparence maladive des jeunes Américaines, et une des célébrités médicales des Etats-Unis, le docteur Clarke, de Boston, n'hésite pas à expliquer cette débilité par l'excès de fatigue céré-

brale, *overworking of the brain.* Il y a trente ans que l'illustre Lyell signalait pour la première fois les symptômes de dégénérescence qu'il remarquait dans la population américaine. Laissons donc aux familles le soin de diriger l'instruction et l'éducation de nos jeunes Françaises, et ne confions pas à l'État une mission qu'il est impropre à remplir.

VI

Lorsqu'on aura constitué en France deux enseignements parallèles : l'un, essentiellement littéraire et philosophique, destiné à préparer à l'enseignement supérieur et à assurer le recrutement des professions libérales,

L'autre, plus scientifique que littéraire, calculé de façon à réduire de deux ou trois années la durée des études, et destiné à recruter la généralité des professions civiles,

La tâche sera-t-elle terminée?

Non, car il reste encore des besoins spéciaux auxquels il faut pourvoir.

Ce jeune homme de seize ans qui sort du collège où il a reçu l'enseignement spécial, et qui joint à une certaine culture de l'esprit la possession d'une langue étrangère, la connaissance des mathématiques et des principales applications de la science, est déjà propre à un grand nombre d'emplois; mais

présentez-le à un grand négociant, à un commissionnaire en marchandises, à un banquier, ses futurs patrons ne sauraient que faire de lui sans un apprentissage. Quelle n'est pas, cependant, la place du commerce et de la banque dans nos sociétés modernes ! Il y a donc là, pour la jeunesse, non pas une carrière, mais un ensemble de carrières qui exigent une préparation spéciale, indépendamment de l'instruction générale qui trouve son application partout.

Il semble que ce soit en Angleterre qu'on aurait dû chercher tout d'abord à satisfaire à ce besoin. Il n'en est rien. L'Athenæum de Manchester et l'école de commerce de Liverpool sont des établissements qui ont pour objet de procurer aux jeunes commis des distractions honnêtes, dans lesquels une bibliothèque bien pourvue de livres et de journaux leur est ouverte, et où l'on fait des conférences sur toute espèce de sujets. L'Anglais semble n'admettre encore pour le commerce et pour l'industrie d'autre apprentissage que la pratique, le passage par le comptoir ou l'atelier.

C'est la Belgique qui a pris l'initiative de fonder une école destinée à préparer les jeunes gens à la carrière commerciale; et c'est naturellement à Anvers, qui concentre le commerce extérieur du royaume belge et qui a des relations avec le monde entier, que l'idée d'une semblable école devait naître.

L'Institut commercial d'Anvers date de 1852 : il a été fondé par la ville ; mais le gouvernement belge frappé des résultats produits par cette utile institution, lui vient en aide par des bourses et par une subvention inscrite au budget du ministère de l'intérieur. L'enseignement de l'Institut comprend deux parties, l'une de théorie et l'autre de pratique, et il est réparti sur deux années. La première est consacrée à l'histoire générale du commerce et de l'industrie, à la géographie commerciale et industrielle, à l'économie politique et à la statistique, aux principes généraux de la morale, du code civil et aux langues étrangères. La seconde année joint à ces études le droit commercial et maritime, le droit des gens, la législation douanière, les monnaies et les poids et mesures de chaque pays, les usages commerciaux des places les plus importantes ; mais la plus grande partie du temps est consacrée à ce qu'on appelle le *bureau* dans lequel on passe de la théorie des opérations commerciales à la mise en pratique des leçons qu'on a reçues. On remet à chaque élève des livres et des registres de commerce, comme s'il était le chef d'une maison existant réellement ; et il commence immédiatement des opérations fictives d'achat et de vente d'après les cours officiels des marchandises dans tous les pays, qui sont journellement affichés dans l'Institut. Le plus ordinairement chaque élève se met en relation avec quelques autres élèves, qui sont censés chefs de maisons dans

des pays étrangers, et il correspond avec eux, vend aux uns, et achète aux autres. Il doit exécuter toutes les opérations auxquelles la marchandise peut donner lieu, la consignation en entrepôt, l'acquittement des droits de douane, l'escompte des traites conformément aux changes du jour; à la fin de l'année, il doit liquider les opérations de sa maison supposée, et établir s'il a réalisé un bénéfice ou une perte. Des collections d'échantillons de toute nature et un laboratoire pour les essais, servent à compléter l'instruction des élèves qui, en sortant de l'Institut, sont aptes à prendre la direction d'une maison. Les élèves qui se sont particulièrement distingués reçoivent comme récompense une somme d'argent ou bourse de voyage, destinée à leur permettre de visiter un pays étranger.

L'enseignement de l'Institut d'Anvers est, on le voit, très pratique et très élevé : aussi on ne saurait le suivre avec profit sans une préparation suffisante. On a donc établi un examen d'entrée qui porte sur les éléments des langues française, anglaise et allemande, l'histoire générale et la géographie physique, l'algèbre, la géométrie ct la physique. En même temps, on a créé à côté de l'Institut, une école spéciale destinée à préparer à cet examen.

Deux Américains, MM. Bryant et Stratton, ont importé aux États-Unis l'enseignement dont Anvers avait eu l'initiative. Ils ont créé dans l'un des centres les plus actifs du commerce américains à Chicago,

la Reine des Lacs, une école à laquelle ils ont donné le nom d'Université commerciale. A la suite d'une active propagande au moyen de conférences publiques, ils ont suscité la création d'un assez grand nombre d'écoles du même genre, soit à l'aide de souscriptions particulières, soit avec l'assistance pécuniaire des États. Ces écoles sont aujourd'hui au nombre d'environ 40, dont une à Montréal, dans le Canada ; les autres sont dispersées sur toute l'étendue des États-Unis, depuis New-York jusqu'à la ville des Mormons et à San-Francisco : elles correspondent les unes avec les autres et forment une association qui a pris le nom d'Association internationale des collèges de commerce (International Business Colleges Association). L'Université de Chicago qui est la plus richement dotée, et à laquelle la libéralité de l'État et des particuliers a ajouté des chaires de toute nature, même de langue latine, possède une imprimerie pour l'impression de tous les documents qu'elle doit adresser à ses succursales; elle publie aussi un journal dans lequel sont réunis tous les renseignements commerciaux et financiers que le télégraphe apporte pour l'instruction des élèves, et qui contient aussi des correspondances commerciales de l'étranger. L'enseignement de ces écoles américaines est moins étendu et moins élevé que celui de l'Institut d'Anvers, même au collège Packard, à New-York, qui est le plus fréquenté et le plus renommé. Il comprend la tenue des livres, l'arithmétique, le droit et

les usages commerciaux, la législation douanière, la correspondance et des notions d'économie politique. Il est complété par l'étude du français, de l'allemand et de l'espagnol. Il dure deux années, et il est réparti entre deux cours : dans le premier, toutes les opérations commerciales sont successivement expliquées et démontrées ; dans le second, elles sont pratiquées comme à Anvers, d'une façon fictive, mais d'après des données réelles qui sont la cote des marchandises et le taux du change sur les différentes places. Ce cours est une réduction et comme une photographie du monde des affaires. Les élèves des collèges associés entrent en relations, et correspondent comme s'ils avaient des affaires sérieuses ; ils font des achats et des ventes dans le pays et à l'étranger, ils passent leurs marchandises en douane, ils tiennent eux-mêmes leurs écritures. Les élèves sont supposés exercer successivement la profession de négociant commissionnaire, de courtier de commerce, d'assureur maritime, de changeur et de banquier, et ils exécutent vis-à-vis de leurs correspondants des autres collèges toutes les opérations afférentes à la profession qu'ils sont censés exercer. Ce second cours est donc la reproduction de ce qui se passe au *bureau* de l'Institut d'Anvers. Ce qui est particulier aux États-Unis, c'est l'obligation imposée à tous les élèves de suivre le cours d'écriture ou plutôt de calligraphie, les Américains estimant qu'une belle main est indispensable à un commerçant ; c'est ensuite la

concentration de tous les cours qui ont lieu de 9 heures du matin à 2 heures de l'après-midi, afin de laisser aux jeunes gens la disposition d'une partie notable de la journée et de leur permettre de combiner leurs études avec l'exercice d'un emploi.

Nous n'avons pas besoin d'insister sur le caractère éminemment pratique et sur l'utilité d'un pareil enseignement. Il n'est point inconnu en France, et son introduction dans notre pays est due exclusivement à l'initiative privée. Deux négociants d'Alsace, MM. Jacques et Jules Siegfried avaient contribué, par des dons considérables, à établir à Mulhouse une école de commerce qui était la reproduction de l'Institut d'Anvers. Cette école était en pleine prospérité au moment où éclata la guerre de 1870. MM. Siegfried transportèrent leur maison au Havre où l'un d'eux ne tarda pas à être appelé aux fonctions de maire et de président de la Chambre de commerce. Ils y provoquèrent l'établissement d'une école de commerce sur le modèle de celle qu'ils avaient fondée à Mulhouse : les négociants havrais s'associèrent avec empressement à une œuvre dont ils comprirent toute l'utilité et qui devait devenir pour leurs maisons une pépinière de bons employés. L'ardente rivalité qui existe entre le Havre et Rouen eut pour conséquence immédiate, et cette fois heureuse, l'établissement à Rouen d'une école toute semblable. Lyon se piqua aussitôt d'émulation et consacra un million à fonder et à doter une école

de commerce. Marseille a voulu renchérir sur Lyon : elle a doté son école d'une collection d'échantillons, d'une bibliothèque et d'un laboratoire. La durée de l'enseignement a été portée à trois années, mais les cours sont distribués de façon à être indépendants les uns des autres : l'enseignement de chaque année forme un ensemble complet, et suivant qu'on a l'ambition d'être commis, employé supérieur ou chef de maison, on persiste jusqu'au bout ou l'on quitte à la fin d'une des deux premières années. Marseille, qui a des relations avec l'Afrique équatoriale et avec l'extrême Orient, a introduit dans son école un cours d'hygiène maritime et coloniale et des cours de géologie et de minéralogie, et elle a emprunté aux écoles américaines le cours de calligraphie.

Il ne s'agit donc, en France, que de continuer et de développer l'œuvre si bien commencée par l'initiative privée. Les Chambres de commerce relèvent du ministère de l'agriculture et du commerce, les écoles fondées avec leur assistance et sous leur patronage ont dû à cette circonstance heureuse d'échapper à l'ingérence de l'administration de l'instruction publique qui leur aurait enlevé toute liberté dans le choix des méthodes, aurait voulu arrêter elle-même leurs programmes d'études, et les aurait étouffées sous le poids de sa réglementation. Gardons-nous de demander au Gouvernement une intervention qui serait fatale à une œuvre d'initiative et de liberté. Demandons-lui uniquement de provoquer et au besoin,

de seconder par des subventions l'établissement d'écoles de commerce dans les villes qui sont des centres commerciaux importants, comme Dunkerque, Nantes, la Rochelle, Bordeaux, Bayonne et Cette pour le commerce maritime; Lille, Reims et Saint-Étienne pour la grande industrie. La Chambre de commerce de Paris, à qui l'on doit déjà tant de fondations utiles, refuserait d'autant moins de créer un ou deux instituts sur le modèle de celui d'Anvers, que ces instituts trouveraient des écoles préparatoires tout établies dans les écoles Turgot, Colbert et autres. C'est là, en effet, une question de la plus grande importance au point de vue pratique. Il ne suffit pas d'ouvrir un cours pour qu'il soit fréquenté et produise des résultats utiles; il faut qu'il se trouve aussi des auditeurs suffisamment préparés pour profiter de l'enseignement qui leur est offert. Jusqu'à ce qu'on ait organisé l'enseignement secondaire spécial sur les bases et avec l'étendue que nous avons indiquées, il sera donc indispensable, soit de créer dans les écoles primaires supérieures quelques cours supplémentaires qui prolongeraient d'une année la durée des études, soit d'établir des écoles préparatoires sur le modèle de celle qui est annexée à l'Institut d'Anvers. Grâce à ces additions, l'enseignement commercial se trouvera pourvu d'une organisation sérieuse et féconde.

N'y a-t-il pas aussi quelque chose à faire pour les femmes dans le même ordre d'idées? Les besoins ne

sont pas les mêmes, les femmes n'étant pas destinées à faire le commerce avec l'étranger et à conduire des maisons importantes. Néanmoins, comme il n'est si petit commerce de détail où des connaissances précises de comptabilité ne soient singulièrement utiles, il y aurait avantage à établir, dans les écoles préparatoires qu'on annexerait aux instituts commerciaux, des cours particuliers destinés aux femmes. On ne saurait chercher un meilleur modèle que les cours établis pour les femmes par la Chambre de commerce de Paris; ces cours qui sont gratuits et ont lieu généralement le soir, sont fréquentés assidûment par plusieurs centaines de jeunes personnes, parmi lesquelles les meilleures maisons de Paris choisissent de préférence des teneuses de livres, des caissières, des surveillantes et des employées. Les carrières ouvertes aux femmes sont si peu nombreuses qu'on ne saurait négliger aucun moyen de leur procurer des situations honorables et en rapport avec leurs aptitudes.

VII

Nous venons de voir comment les professions commerciales peuvent être pourvues d'un enseignement approprié à leurs besoins : il nous paraît qu'il y a peu de chose à faire pour les carrières industrielles. L'enseignement secondaire spécial distribuera l'in-

struction générale qui leur est indispensable à toutes; l'enseignement donné par les écoles de commerce dans leur cours de première année, y ajoutera les connaissances nécessaires à tout industriel aussi bien qu'à tout commerçant. Quant aux connaissances techniques qu'il faut posséder pour conduire une usine ou une fabrique; c'est à l'École centrale que le jeune homme les acquerra, et nous n'avons pas à faire l'éloge de cette école que nous considérons d'ailleurs comme un établissement d'enseignement supérieur. Le cycle de l'enseignement industriel nous paraît donc complet en ce qui concerne les chefs d'établissements et leurs principaux employés. Il n'en est pas de même pour les agents secondaires. Il faut des contre-maîtres intelligents pour surveiller les opérations et former de bons ouvriers; il faut des mécaniciens qui sachent conduire une machine, la démonter, la nettoyer et y faire au besoin de petites réparations; il faut des teneurs de livres; il faut des dessinateurs. Beaucoup de manufacturiers se plaignent d'avoir peine à se procurer ces auxiliaires indispensables. La France doit à l'ancienne monarchie, qui a fondé l'École des arts et métiers de Châlons, un genre d'établissement excellent et qu'elle est presque seule à posséder. En effet, on n'en rencontre aucun en Angleterre, où les écoles établies dans les fabriques enseignent aux enfants des ouvriers la lecture et la pratique du métier paternel. Les États-Unis comptent depuis quelques années deux

écoles établies sur le modèle des nôtres, l'une à Worcester dans le Massachusetts, et l'autre à Urbana, comté de Champaign, dans l'Illinois. Quant à l'institut de Lowell, richement doté par la générosité de M. Abbott Lawrence, il n'a pour objet de former ni des ouvriers ni même des patrons; c'est une sorte de faculté scientifique où se font des conférences publiques sur certaines applications des sciences.

Ici encore, nous n'avons qu'à développer ce qui existe déjà chez nous. Aux trois écoles des arts et métiers de Châlons, Aix et Angers, on vient d'en ajouter une quatrième : ce n'est point encore assez; il en faudrait encore au moins huit ou dix. Rouen, Bourges, Saint-Étienne, Carcassonne, en devraient être immédiatement pourvues. Au lieu d'imposer à toutes ces écoles un programme absolument identique, il faudrait, par l'institution de cours supplémentaires, satisfaire aux besoins spéciaux de la région que chaque école serait destinée à desservir.

On aura beau multiplier ces écoles, leur enseignement ne profitera qu'à une faible minorité des jeunes ouvriers. Qu'y a-t-il à faire pour les multitudes d'enfants qui sont destinés au travail des fabriques ou à l'exercice d'un métier et qu'il faut préparer à se suffire à eux-mêmes? Sous ce rapport, on ne saurait rien imaginer de mieux que le pensionnat de Saint-Nicolas, de Vaugirard, cette admirable création de l'abbé de Bervanger, et ses deux succursales d'Issy et d'Igny. La Ville de Paris a fondé

plusieurs externats, dont le programme d'études est calqué sur celui de Saint-Nicolas, et qui, tout en donnant des résultats inférieurs au point de vue de l'éducation, paraissent néanmoins, au point de vue de l'enseignement professionnel, atteindre le but que l'administration municipale s'est proposé. Il y a à généraliser ces heureux essais; tous nos centres industriels doivent être pourvus d'écoles d'apprentissage sur le modèle de l'école établie à la Villette, et, pour les enfants plus jeunes, d'écoles d'enseignement primaire manuel sur le modèle de l'école de la rue Tournefort. Ce serait au ministre de l'agriculture et du commerce qu'il incomberait, à notre avis, de communiquer officiellement aux chambres de commerce et aux municipalités les plans et le programme de ces écoles d'apprentissage, en les invitant à en faire l'objet d'une étude sérieuse, et en leur proposant l'initiative de la Ville de Paris comme un exemple à suivre. C'est, d'ailleurs, dans ces écoles que les enfants intelligents seraient le mieux préparés pour les cours des écoles des arts et métiers.

Ne serait-il pas possible de rendre publics les cours de celles de ces écoles qui seraient établies dans les grandes villes, et qui pourraient avoir ainsi, comme les collèges, des élèves externes aussi bien qu'internes. En plaçant quelques-uns de ces cours, soit le matin, soit dans la soirée, on en faciliterait la fréquentation aux jeunes ouvriers. Il est d'ailleurs peu de patrons qui refuseraient à ceux-ci une heure

ou deux de liberté dans la journée, quand ils auraient la preuve que ce temps est employé par eux à s'instruire.

Les Compagnies de chemins de fer, pour qui il est si important de se procurer des agents capables et de bonne conduite, n'hésiteraient pas à fonder des bourses dans les écoles des arts et métiers en faveur des enfants de leurs employés les plus méritants. Ce serait de l'argent bien employé comme récompense des services passés, et comme préparation de services futurs. Les grands industriels et les villes en feraient autant : un enfant intelligent et laborieux pourrait ainsi s'élever successivement de l'école primaire ou de l'école d'apprentissage à l'école des arts et métiers; de là, à une école de commerce ou à un collège de l'enseignement secondaire, et arriver même finalement à l'École centrale, en conquérant ainsi lui-même, par son mérite et par une succession d'examens heureux, le moyen de parcourir toute l'échelle de l'enseignement jusqu'à l'instruction supérieure.

VIII

L'agriculture ne se professe pas : elle s'apprend par cet enseignement mutuel qui découle des expériences que chacun voit faire à son voisin, des renseignements qu'on échange dans les réunions et les

marchés, et des essais que l'on tente soi-même. On peut enseigner des sciences dont la possession est utile à un agriculteur ; mais comme la nature du sol et les conditions de la culture varient d'une contrée à l'autre et souvent d'une commune à l'autre, il est impossible de former un agriculteur sérieux sur les bancs d'une école et en dehors d'une exploitation. Le savant le plus instruit peut échouer où un simple cultivateur, en s'inspirant des traditions du pays, se tirera d'affaire. Les véritables écoles d'agriculture, ce sont les comices où tout le monde se connaît, où l'on discute en présence des résultats obtenus, les procédés de culture ou d'élevage employés par chacun, où la preuve matérielle est à côté de toute explication.

Ce n'est pas que nous condamnions le rétablissement de l'ancien Institut agronomique de Versailles, qu'on a ressuscité et placé au cœur de Paris, dans les bâtiments du Conservatoire des Arts et Métiers. La France est assez riche pour se donner le luxe d'une école de hautes études agricoles ; c'est le moyen de favoriser d'utiles recherches et de récompenser des hommes de mérite dont les travaux théoriques peuvent quelquefois mettre sur la voie d'essais heureux et de pratiques fécondes. Nous croyons davantage à l'utilité des écoles comme celle de Grignon où l'on expérimente les méthodes de culture, l'efficacité des divers assolements et la puissance des engrais ; où l'on étudie de près les diverses races d'animaux domestiques. Il est à regretter que, dans l'enseignement de ces écoles,

il ne soit pas fait une part plus large à l'art vétérinaire, si utile pour ne pas dire si indispensable au chef d'une exploitation agricole un peu importante.

Nous ne possédons que trois écoles d'agriculture, celles de Grignon, de Grand-Jouan et de Montpellier, et que trois écoles vétérinaires, celles d'Alfort, de Lyon et de Toulouse. Ce nombre est insuffisant. La France est divisée en huit régions pour les concours et les expositions agricoles de chaque année ; nous voudrions que chacune de ces huit régions fut pourvue d'une école d'agriculture à laquelle serait annexée une exploitation rurale, et d'une école vétérinaire, placée autant que possible dans le même lieu ; de cette sorte elles se compléteraient mutuellement. Si le nombre des écoles d'agriculture était porté à huit, leur enseignement, sans s'écarter des bases générales communes à toutes, pourrait se spécialiser suivant les cultures prédominantes et les besoins particuliers de la région qu'elles desserviraient. La principale utilité, en effet, que nous voyons aux écoles d'agriculture, c'est que les jeunes gens qui en sortent, lorsqu'ils ont complété par quelques années de pratique personnelle l'instruction théorique qu'ils y ont reçue, deviennent des professeurs inconscients, et d'autant meilleurs, au sein des comices dont ils font partie. Nous sommes convaincus qu'il serait inutile de créer des écoles d'un ordre inférieur : elles végéteraient faute d'élèves, quand même l'enseignement y serait gratuit. Nos cultiva-

teurs ne pourraient ni les fréquenter eux-mêmes ni les faire fréquenter par leurs enfants.

On a parlé de fonder des écoles de bergers et des écoles de valets de ferme. Le résultat en serait nul ; on donnerait une instruction médiocre à un petit nombre de sujets par rapport à la masse de ceux qu'il faudrait instruire. Il serait infiniment plus utile que le gouvernement ou les départements rétribuassent des professeurs ambulants, des vétérinaires instruits qui, pendant l'hiver, alors que les travaux sont suspendus et que les cultivateurs ont quelques loisirs, feraient dans les chefs-lieux de canton huit ou dix conférences sur les soins qu'exige le bétail, sur les maladies auxquelles les bestiaux sont sujets, sur les symptômes de ces maladies et sur les premiers soins à donner. Si ces conférences avaient lieu le dimanche, elles ne manqueraient jamais d'attirer un certain nombre de cultivateurs, parce que ceux-ci ne craignent point de se déranger pour une chose qu'ils jugent utile et qui ne coûte rien. Ils suivent les marchés et les adjudications rien que pour se rendre compte des prix des céréales et du bétail : ils ne répugneraient point à écouter un homme du métier parlant de choses qui les intéressent au plus haut degré. Cet enseignement suffirait à déraciner de mauvaises pratiques, à faire tomber des préjugés, à propager des procédés utiles ; et chacun des conseils donnés par le conférencier serait ensuite entre les cultivateurs l'objet de longues et fructueuses controverses.

Des conférences de ce genre sont faites assez fréquemment en Angleterre, et d'une manière toute bénévole, par des agriculteurs émérites qui mettent leur savoir et leur expérience au service de leurs voisins : on a même vu de grands seigneurs ne pas dédaigner de faire part à leurs fermiers des renseignements qu'ils avaient recueillis et des observations qu'ils avaient faites à l'étranger. — L'Angleterre n'a pas d'autre école d'agriculture que les réunions des sociétés d'agriculture établies dans presque tous les comtés et sur lesquelles nos comices se sont modelés. Les États-Unis ont une unique école d'agriculture, celle d'Amherst, dans le Michigan, dont le succès n'a pas été assez grand pour provoquer des imitations. En revanche, il n'est point de pays où les sociétés d'agriculture soient plus nombreuses, les expositions plus fréquentes, les journaux spéciaux plus répandus.

IX

Il nous est impossible de quitter l'enseignement intermédiaire sans dire quelques mots des écoles d'hydrographie, destinées à former des capitaines au cabotage, et des capitaines au long cours qui peuvent, en cas de guerre, être employés comme officiers auxiliaires à bord des bâtiments de l'État. Ces écoles sont très peu suivies, hormis dans trois ou quatre de nos

grands ports ; et l'administration de la marine qui les considère comme à peu près inutiles, a voulu plus d'une fois s'autoriser, pour en supprimer quelques-unes, du petit nombre de leurs élèves. Ce serait un tort. Nos bateaux de pêche sont aujourd'hui d'un plus fort échantillon que par le passé, ils ont un équipage plus nombreux, et beaucoup ont des machines à vapeur pour manœuvrer leurs filets ; ils s'éloignent davantage des côtes pour aller au-devant des bancs de maquereaux et de harengs ; il est donc plus à désirer que jamais que les patrons de pêche soient pourvus d'une instruction suffisante : leur vie et celle de leur équipage en peuvent dépendre. Il y aurait donc lieu de fixer une date à partir de laquelle le brevet de maître au cabotage sera nécessaire pour commander un bateau de pêche et ne pourra être suppléé par un permis du commissaire de marine. Il restera à lever le grand obstacle qui s'oppose à ce que les écoles d'hydrographie soient fréquentées : cet obstacle, c'est l'ignorance des jeunes marins qui, étant presque tous illettrés, sont incapables de suivre des cours qui supposent la possession préalable des connaissances comprises dans le programme de l'instruction primaire. Le jour où, par les moyens que nous avons indiqués, on aura facilité aux enfants de notre population maritime l'acquisition de l'instruction primaire, les écoles d'hydrographie retrouveront des élèves, surtout si, par une libéralité bien placée, une petite indemnité compense, pour les jeunes ma-

rins qui suivront ces cours, le salaire qu'ils auraient pu gagner en s'embarquant. Ceux qui réfléchiront à la rude existence que mènent nos marins, aux dangers qu'ils affrontent journellement, et au nombre de vies précieuses qui sont perdues chaque année, ne trouveront pas que ce soit là un mauvais emploi de l'argent de la France.

X

En résumé, voici donc comment nous voudrions voir l'instruction intermédiaire organisée en France.

Elle comprendrait :

Des lycées, en nombre limité, ce qui leur assurerait une population et des ressources suffisantes, pouvant prolonger le cours des études jusqu'à 18 ans, donnant une forte instruction littéraire, sans exclure les sciences ni les langues vivantes, préparant directement aux grandes écoles du gouvernement, et aux professions libérales, le professorat, le barreau, la magistrature, le ministère ecclésiastique, l'exercice de la médecine et de la pharmacie, toutes les professions où une haute culture intellectuelle est nécessaire pour nous maintenir au niveau des autres nations.

Des collèges, aussi nombreux que possible, dont les cours se termineraient vers l'âge de 15 ou 16 ans, faisant une part plus large que les lycées aux langues vivantes et aux applications des sciences, con-

duisant directement les élèves jusqu'aux examens d'entrée de l'École centrale et des écoles ou instituts de commerce ; dans ces collèges, et facultativement, des classes de sixième, cinquième et quatrième, qui seraient une pépinière pour le recrutement des lycées.

Les classes de septième et huitième dans les lycées, les classes correspondantes dans les collèges, devraient avoir un enseignement identique et sensiblement le même que celui de la classe la plus élevée des écoles primaires, pour qu'un enfant bien doué et méritant puisse, à l'aide d'une bourse, passer de l'école au collège et du collège au lycée, suivant les aptitudes qui se révèleraient chez lui.

Des écoles préparatoires ou des écoles sur le modèle des écoles Turgot, Colbert et Lavoisier, devraient combler la lacune qui existerait entre l'école primaire, même supérieure, et les instituts de commerce qu'il faudrait multiplier. Grâce à cet anneau intermédiaire et à l'aide de bourses qui défrayeraient la dépense de leur entretien, les enfants des familles les plus pauvres pourraient encore arriver aux instituts de commerce sans avoir à passer par le collège[1]. Il est bien entendu que, dans notre pensée, les instituts de commerce et surtout les écoles préparatoires devraient être, autant que possible, des externats.

Des écoles des Arts et Métiers, sur le modèle des

1. Le vœu que nous exprimons ici va être prochainement réalisé à Paris : des bourses d'*entretien* viennent d'être créées dans les écoles Turgot et Colbert.

trois qui existent déjà, mais avec des cours d'externes, seraient établies dans tous les grands centres industriels, pour former des contremaîtres, des mécaniciens, des employés pour les chemins de fer.

Enfin, des écoles d'apprentissage, partout où le chiffre de la population en justifierait l'établissement et, partout ailleurs, l'application d'une loi qui déterminerait les obligations des patrons vis-à-vis des apprentis, de façon à assurer aux enfants la liberté et le loisir de suivre les cours de l'école primaire.

Comme régime général, la liberté pour tous, départements, communes, associations religieuses, associations civiles, chambres de commerce ou particuliers, de créer et d'entretenir toute espèce d'établissements d'instruction intermédiaire, en acceptant la surveillance des inspecteurs de l'État en ce qui concerne l'ordre intérieur et les conditions de bon entretien et de salubrité des établissements ; l'intervention de l'État réduite autant que possible à cette surveillance d'ordre public et à des libéralités sous forme d'assistance pécuniaire, de subventions, d'encouragements, et de création de bourses de tout ordre.

TROISIÈME PARTIE

DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

I

C'est la question de liberté qui se présente la première, dès que l'on s'occupe de l'enseignement supérieur.

Cet enseignement doit-il être libre?

Autant demander si toutes les forces vives d'une nation doivent coopérer à sa grandeur intellectuelle et morale, ou si quelques-unes doivent être laissées inactives.

Si l'instruction est un bien, permettez aux institutions qui ont pour objet de la répandre, de croître et de se multiplier en toute liberté.

On ne peut invoquer ici, en faveur d'un monopole quelconque, la nécessité d'exercer sur les jeunes intelligences une tutelle vigilante, et de les protéger contre des séductions dangereuses.

L'enseignement supérieur s'adresse à des esprits déjà formés, qui presque tous ont choisi leur voie, et qui peuvent juger par eux-mêmes.

Partout, autour de nous, nous voyons la liberté à l'œuvre, et nous n'apercevons nulle part les inconvénients qu'elle aurait produits.

En Belgique, elle a enfanté des universités rivales qui se disputent les préférences des familles; et aucun parti, aucune secte ne peut faire entendre de plaintes, parce que les pères de famille peuvent confier à des maîtres de leur choix le soin de compléter l'instruction de leurs enfants. Cette coexistence d'universités rivales est donc une cause d'apaisement et non d'irritation.

Si de nombreux établissements d'instruction secondaire et supérieure ont surgi en Angleterre depuis vingt-cinq ans, c'est la liberté qui les a fait naître.

C'est à la liberté que les États-Unis doivent de posséder un enseignement supérieur, alors qu'ils n'ont encore qu'un enseignement secondaire presque indigent.

Sur environ trois cents établissements qui, sous les noms divers de collèges, d'universités, d'académies, d'instituts, enseignent les hautes lettres, la théologie, le droit ou la médecine, plus de la moitié sont des fondations privées. C'est dans ces dernières années que les nouveaux États, pour se mettre au niveau des anciens, et pour que leur jeunesse ne fût pas contrainte d'aller compléter son éducation en dehors de leur territoire, se sont mis à créer des établissements d'enseignement supérieur, dont ils

s'empressent d'abandonner la direction au corps des professeurs et l'administration financière à des commissions électives.

Un grand nombre de ces établissements, surtout parmi les plus anciens, ont pour objet l'enseignement de la théologie et la préparation au ministère pastoral. Chacune des sectes religieuses, entre lesquelles se partage le peuple américain, a voulu avoir ses séminaires particuliers : il en est qui ont fondé jusqu'à 30 établissements où les études de lettres, de droit et de sciences ne sont encore que l'accessoire. L'université d'Harvard dans le Massachusetts et celle de New-York sont les seules qui ne fassent aucune part à l'enseignement théologique.

A côté des établissements qui sont l'œuvre du zèle religieux et des contributions volontaires des fidèles, se trouvent ceux qui doivent leur existence à des libéralités particulières. Sans parler des munificences vraiment royales des Smithson, des Henry, des Peabody, des Abbott Lawrence, on pourrait dresser une longue liste des hommes généreux qui ont donné depuis 250 mille francs jusqu'à un million et au-dessus pour fonder des établissements de haut enseignement. Si les États-Unis ont des observatoires, des bibliothèques, des collections scientifiques, c'est à l'inépuisable générosité des particuliers qu'ils le doivent. Il ne s'écoule presque point d'année sans que les établissements en renom soient l'objet de quelque don magnifique, destiné à créer des chaires,

des bourses ou des prix, ou à acquérir des instruments. Il n'a jamais été ouvert de souscription pour une fondation littéraire ou scientifique, sans que les listes se couvrissent aussitôt de signatures.

Certains publicistes ont opposé cette libéralité des Américains à notre apparente indifférence, et ont voulu en faire un sujet de reproche pour notre nation. Qu'ils nous montrent donc en France ce qui pourrait provoquer ou stimuler la générosité des particuliers. Il existe en Amérique, d'État à État, une rivalité que nos départements n'éprouvent point les uns vis-à-vis des autres : ils ont d'ailleurs un territoire trop limité et, à l'exception de trois ou quatre, un budget trop restreint pour entreprendre aucune œuvre considérable. Ils en auraient la volonté et le pouvoir qu'ils n'en obtiendraient pas la permission. L'Américain, par amour-propre de clocher, vient en aide à l'État dont il est citoyen. Il a toute latitude et toute facilité pour attacher son nom à une création spéciale, et pour régler, après lui, l'affectation et l'emploi de ce qu'il donne. En France, en fait d'instruction, le gouvernement fait tout et ne laisse rien faire à côté et en dehors de lui. Qui donc aurait la tentation de venir en aide au budget? La générosité des particuliers se tourne vers les fondations religieuses et les œuvres de bienfaisance. On érige des maisons de secours, on fait des legs pour la construction d'asiles et d'hospices, on fonde des lits dans les hôpitaux, parce que l'on sait où va l'argent que l'on

donne; on sait qu'il sera appliqué à des œuvres déterminées et durables, et qu'il ne figurera pas au budget, au chapitre des « Recettes et rentrées diverses. »

Qu'il soit loisible en France, comme aux États-Unis, de fonder des établissements de haut enseignement, d'y créer des chaires et des bourses, de les enrichir de collections et de bibliothèques et l'on verra bientôt des particuliers généreux chercher à honorer leur nom par leurs libéralités. A qui devons-nous nos quatre ou cinq écoles de commerce, sinon à l'initiative privée qui s'est exercée dans le seul champ demeuré libre à son activité, parce que le gouvernement n'avait pas prévu la création de ce genre d'établissements. Le clergé catholique a pu réunir en deux ou trois années les fonds nécessaires à la création de cinq universités; pourquoi le développement en est-il arrêté? Pourquoi les protestants luthériens et calvinistes, pourquoi les israélites qui ont dépensé tant de millions pour des synagogues et des hôpitaux, n'ont-ils pas suivi l'exemple des catholiques? Pourquoi les libres-penseurs eux-mêmes n'en ont-ils pas fait autant, à l'imitation des libres-penseurs belges qui ont créé et qui soutiennent une université? C'est que la liberté, bien qu'elle ne nous ait été donnée qu'à petites doses, n'a chez nous qu'une existence précaire : elle a été attaquée et mise en question dès le premier jour; tout le monde pressent qu'elle ne tardera pas à être supprimée, et qu'une

tentative sera faite pour replacer la France sous un monopole intellectuel et pédagogique. Dans cette situation, quel érudit, quel savant songerait à léguer à un établissement de sa croyance religieuse ou philosophique, la bibliothèque ou les collections qu'il aurait formées ? Pourrait-il ne pas être arrêté par la pensée qu'à un jour prochain, livres ou collections seront saisis par le ministère de l'instruction publique, seront dispersés aux quatre coins de la France, ou iront rejoindre tant de livres et tant d'objets précieux dans les greniers de la Bibliothèque nationale ou du Muséum ? La liberté, mais assise sur des bases sérieuses et durables, peut seule provoquer et stimuler la générosité des particuliers, en permettant aux citoyens d'attacher leur nom à une œuvre utile.

Cette liberté qui multiplierait en France, comme elle le fait aux États-Unis, les foyers d'instruction serait éminemment profitable à l'enseignement public. Nous avons été au nombre des adversaires de la loi de 1850 qui a constitué la liberté de l'enseignement secondaire. Comme nos maîtres, MM. Barthélemy Saint-Hilaire et Wallon, nous appréhendions de voir surgir en France un enseignement au rabais, dont la concurrence serait fatale aux lycées de l'État, et aurait pour résultat d'abaisser rapidement le niveau des études. Nos craintes ont été démenties par l'événement ; et c'est cette expérience que nous avons suivie d'un œil attentif et inquiet, qui nous a démontré les avantages et la fécondité de la liberté, même

dans l'ordre moral et dans l'instruction. Une économie sordide présidait à l'entretien des lycées; la plupart n'avaient ni bibliothèque, ni cabinet de physique; les professeurs étaient mal payés et réduits à leurs propres ressources en fait de livres et d'instruments. Pour conjurer le péril, dont elle croyait ses établissements menacés, l'administration de l'instruction publique sortit tout à coup de sa torpeur. Elle provoqua de la part des villes des sacrifices pour réparer et agrandir les bâtiments; elle demanda et obtint des crédits pour doter les lycées de livres, d'instruments et de laboratoires; elle accrut le nombre des professeurs et elle améliora leur situation. Quand elle a créé de nouveaux lycées, depuis cette époque, elle les a établis et organisés dans des conditions d'étendue et de salubrité et avec des installations qui leur permissent de soutenir la comparaison avec les maisons rivales : renonçant à de vieilles traditions, elle est arrivée à diviser quelques-uns des nouveaux lycées en grand et en petit collèges et à affecter à chaque division des bâtiments séparés. En un mot, l'université, sous l'aiguillon de la concurrence, a réalisé, coup sur coup, en quelques années, les améliorations que ses chefs les plus autorisés, les Cousin, les Saint-Marc Girardin, les Dubois, les Thénard, lui avaient vainement conseillées depuis 1830. En même temps, loin que le niveau des études ait été affaibli par la concurrence, on a vu les établissements nouveaux s'imposer des sacrifices et

s'attacher même un grand nombre de membres de l'université pour pouvoir offrir un enseignement égal à celui des lycées.

Le même spectacle nous a été donné de nouveau, depuis qu'on a appréhendé pour l'enseignement de l'État la concurrence des universités libres. Il était question, depuis longtemps, de supprimer un certain nombre de facultés de province, afin de concentrer le haut enseignement dans cinq ou six grandes villes. Loin de donner suite à ce projet, on a créé de nouvelles chaires dans ces facultés qu'on avait condamnées à disparaître; et on a créé des facultés nouvelles. On s'occupe de mieux loger et de mieux pourvoir tous les établissements de haut enseignement : après les avoir si longtemps réduits à la portion congrue, on est devenu presque prodigue à leur égard. On a enfin compris que des chaires de physique sans instruments, des chaires de chimie sans laboratoires étaient des locomotives sans charbon et sans vapeur. Encore quelques années de cette ardeur aussi fiévreuse qu'elle a été tardive, et la honteuse indigence de nos établissements scientifiques universitaires aura fait place presque à l'aisance. Si l'illustre Leverrier vivait encore, il appellerait de tous ses vœux la fondation d'un observatoire libre, certain qu'il serait d'obtenir immédiatement les instruments puissants qu'il a vainement demandés pour soutenir la concurrence de Cambridge et de Pulkowa.

La liberté de l'enseignement supérieur, n'eût-elle

d'autre résultat que de stimuler l'activité et la libéralité des pouvoirs publics, qu'elle serait déjà un précieux bienfait pour notre pays. Mais il serait étrange que l'enseignement supérieur fût seul à ne pas ressentir les bons effets de la concurrence. L'émulation, si efficace et si féconde entre écoliers, serait-elle donc stérile entre des maîtres qui ont tous à cœur d'illustrer leur nom en faisant avancer la science?

Attachons-nous donc à la liberté comme à la source la plus féconde du progrès : laissons toutes les initiatives se produire, permettons à toute doctrine philosophique ou religieuse d'avoir une chaire à elle : ayons assez de confiance en la vérité pour être convaincus qu'elle se fera jour au milieu des enseignements les plus contradictoires et des controverses les plus vives; tenons pour certain qu'il ne sera possible à personne de l'obscurcir et de retarder son triomphe. Non seulement il doit être loisible de fonder des établissements de haut enseignement, dont le moindre mérite sera de n'imposer aucune charge au budget; mais la faculté d'enseigner devra être reconnue aux particuliers. Quiconque pourra produire un diplôme de docteur ou un titre déclaré équivalent, pourra ouvrir un cours public, à la condition d'adresser au recteur de l'Académie un programme détaillé des matières littéraires, philosophiques ou scientifiques qu'il compte traiter. Le recteur aura quinze jours pour examiner ce programme et le défé-

rer au conseil académique, s'il y croit trouver des inconvénients pour l'ordre public : ce délai écoulé, le cours pourra commencer de plein droit.

II

On a cherché à établir que la liberté de l'enseignement et la collation des grades étaient unies par un lien indissoluble ; on a soutenu que les examens, et les grades qui en sont le résultat, étaient la sanction de tout enseignement ; et qu'un enseignement dépourvu de sanction ne pouvait avoir d'autorité et de vitalité.

Cet argument a été mis en avant avec une égale vivacité de deux côtés fort opposés : par les établissements de l'État pour retenir le droit exclusif de conférer les grades, et par les établissements libres pour obtenir de le partager.

Nous nous contenterons de répondre aux uns et aux autres que l'enseignement vaut par lui-même ; qu'il n'est pas nécessaire, pour que justice soit faite à tous, que les fonctions de professeur et d'examinateur soient réunies dans la même personne ; que le seul point essentiel est que l'examinateur ou le juge soit compétent, impartial et désintéressé.

Avant l'établissement des facultés de province, les examens du baccalauréat étaient faits au chef-lieu de chaque académie, par une commission prise

parmi les professeurs du lycée; les professeurs de rhétorique et de philosophie en faisaient nécessairement partie. Lorsque les commissions ont été supprimées et la mission d'examiner transférée aux facultés, ces professeurs ont-ils perdu quoi que ce soit de leur autorité et de leur considération ? Ils ont été délivrés d'une tâche pénible et ingrate et de fatigantes sollicitations.

Le droit de conférer les grades sera-t-il accordé indistinctement à tous les établissements d'enseignement supérieur ?

Sera-t-il réservé à l'État, à la condition de l'exercer par l'entremise de jurys mixtes, empruntés aux établissements de l'État et aux établissements libres ?

Sera-t-il, enfin, exercé par des jurys où l'État seul sera représenté ?

La première solution introduirait l'anarchie dans l'enseignement supérieur, et conduirait bien vite à l'avilissement et à la déconsidération des grades. Les États-Unis en fournissent la démonstration la plus concluante.

Un établissement d'enseignement n'acquiert, aux États-Unis, un caractère public qu'autant qu'il a obtenu de la législature de l'État un bill d'incorporation. C'est de cette loi qu'il tient la personnalité civile, le droit d'acquérir, le droit de recevoir des donations, et aussi le droit d'enseigner et de conférer des grades qui sont reconnus par l'État. Ces grades n'ont de valeur légale que dans les limites de l'État

qui a concédé l'incorporation ; mais une courtoisie réciproque empêche qu'ils soient contestés quelque part que ce soit. Le bill d'incorporation n'étant jamais refusé aux fondateurs d'un établissement d'instruction supérieure, il existe aux États-Unis un très grand nombre d'établissements qui jouissent du droit de conférer les grades universitaires ; mais la plupart n'ont encore que de faibles ressources, qu'un personnel de professeurs très restreint, et ne donnent qu'un enseignement très médiocre. Ils ne délivrent des diplômes que pour attirer quelques élèves autour de leurs chaires. Il en est résulté que les grades des universités américaines n'ont aucune valeur aux yeux du public. Les établissements anciens et sérieux, tels que Harvard et Yale, se plaignent amèrement de subir le contre-coup de cette déconsidération qui atteint injustement leurs gradués. On a déjà agité, à plusieurs reprises, la question de créer une grande université nationale à laquelle seraient rattachés les établissements d'une valeur véritable qui existent déjà, ou d'établir un corps d'examinateurs et un système uniforme d'épreuves, de façon à relever la considération des grades américains. L'une ou l'autre de ces solutions aurait déjà été adoptée, malgré la sourde résistance des petits établissements et malgré les amours-propres de clocher, sans la répugnance presque insurmontable que les Américains éprouvent pour toute tentative de centralisation. En attendant, nombre de jeunes

Américains viennent demander aux universités européennes de constater leur instruction par un diplôme d'une valeur indiscutable, et tous ceux qui ont obtenu un grade en Europe ont bien soin de s'en parer aux yeux de leurs concitoyens.

C'est également de l'État, et par la voie de bills d'incorporation, que les universités anglaises et irlandaises, tant les anciennes, Oxford, Cambridge et Dublin, que les nouvelles, Londres, Durham et les Collèges de la Reine, tiennent le droit d'enseigner et de conférer les grades. C'est à raison du pouvoir souverain de l'État en ces matières que le Parlement anglais a modifié l'organisation des universités anglaises et réformé l'enseignement des universités d'Écosse. Ces dernières sont au nombre de quatre, Édimbourg, Glasgow, Aberdeen et Saint-André. C'est beaucoup pour un pays qui compte à peine deux millions et demi d'âmes, qui est pauvre, et dont les habitants n'ont ni beaucoup de temps ni beaucoup d'argent à consacrer à l'enseignement supérieur. Aussi reprochait-on aux professeurs des universités écossaises de se montrer très faciles dans la collation des grades, afin d'attirer autour de leurs chaires les étudiants anglais, et d'ajouter à leurs émoluments par la perception des droits d'examen et de diplôme. Les médecins et les pharmaciens anglais, surtout, se plaignaient de la concurrence qui leur était faite, à Londres et dans tous les grands centres, par des praticiens de peu de savoir et d'expé-

rience, auxquels un diplôme écossais conférait le droit d'exercer la médecine ou la pharmacie. A la suite d'une enquête, le gouvernement résolut d'intervenir; il ne jugea pas suffisantes les réformes que les universités écossaises annonçaient et, en ce qui concerne l'exercice de la médecine et de la pharmacie particulièrement, une loi ordonna qu'une commission, composée de délégués des diverses universités du Royaume-Uni, arrêterait un programme d'examens et d'épreuves qui devraient être subis devant un jury spécial pour l'obtention du titre de docteur. La collation des grades a donc été séparée de l'enseignement proprement dit.

Des principes admis par des nations aussi jalouses de toutes les libertés que l'Angleterre et les États-Unis ne nous paraissent pas pouvoir être contestés en France. Si les grades étaient des titres honorifiques et une affaire de vanité, il n'y aurait point à s'en occuper; mais ils confèrent des prérogatives et des droits, et l'État ne peut être indifférent à leur valeur et à leur origine.

Un littérateur ou un savant demanderait à faire un cours public, un légiste à plaider devant les tribunaux, un médecin réclamerait l'aide de la justice pour se faire payer ses honoraires, et l'État, dont l'intervention serait ainsi sollicitée, pourrait ignorer ce que valent et d'où viennent les diplômes sur lesquels ces prétentions seraient fondées? On vient de découvrir qu'un employé infidèle de l'université de

Pennsylvanie, ayant trouvé moyen de soustraire le sceau de l'université, avait vendu de faux diplômes de docteur en médecine, et que plusieurs centaines d'individus exerçaient l'art médical en Angleterre, au Canada et dans les colonies anglaises, à l'aide de ces diplômes acquis à prix d'argent. Des fraudes semblables ne deviendraient-elles pas possibles, le jour où circuleraient en France des diplômes de toute sorte et de toute origine? Quelles garanties donnerait-on à la santé publique contre la multiplication des docteurs à l'écossaise ou à l'américaine?

Les grades doivent donc être conférés au nom, sous le contrôle et avec la sanction de l'État. Le seront-ils par des jurys mixtes? L'expérience de ce système a été faite en Belgique, et elle n'y donn pas de bons résultats. On comptait sur une surveillance réciproque : on n'a rencontré qu'un perpétuel échange de complaisances et les grades, obtenus trop facilement, ont perdu de leur valeur.

N'hésitons pas à écarter cette combinaison bâtarde, et allons droit au seul système pratique : la collation directe des grades par l'État ; souvenons-nous seulement que nous avons demandé des juges compétents, impartiaux et désintéressés.

Nous ne ferons pas aux professeurs du haut enseignement l'injure de les défendre contre le reproche de partialité ; mais il ne suffit pas de ne pas mériter un reproche, il faut être à l'abri même du soupçon.

Aussi est-ce notre conviction bien arrêtée que,

pour donner à tous les établissements d'enseignement les garanties les plus complètes et une sécurité absolue, il est nécessaire de confier la collation des grades à un corps spécial d'examinateurs.

Ce n'est qu'une question d'argent, car pour le personnel le ministre de l'instruction publique n'aurait que l'embarras du choix.

Ces examinateurs seraient inamovibles; ils recevraient un traitement égal à celui des professeurs les mieux rétribués; ils seraient pris parmi les docteurs ayant professé pendant au moins dix années sur les matières de l'enseignement supérieur, soit dans un établissement de l'État, soit dans un établissement libre. Pour élargir encore le cercle des choix, un ancien membre d'une cour d'appel pourrait être juge dans les examens de droit, un ancien médecin en chef ou chirurgien en chef de l'armée pourrait être juge dans les examens de médecine, et y apporter les connaissances spéciales en fait de certaines maladies, qu'on acquiert dans les hôpitaux militaires.

Si l'on ne voulait pas laisser les nominations à l'arbitraire du ministre, il serait facile de faire intervenir, soit les jurys eux-mêmes, soit les corps savants en leur demandant de désigner des candidats, comme cela a lieu pour les chaires du haut enseignement.

Un jury, divisé en autant de sections qu'il y a de facultés d'ordre différent, serait établi dans chacune des quinze académies. Si on trouvait ce nombre trop

considérable, on partagerait la France en huit ou dix régions, et le jury irait tenir deux sessions par an dans chacun des centres principaux de sa région. Cette pratique n'aurait rien d'insolite. Les universités anglaises délèguent des commissions d'examen qui parcourent les villes de leur ressort. Les examinateurs pour l'École polytechnique se rendent de ville en ville pour interroger les candidats ; enfin nos facultés de province se transportent actuellement dans tous les chefs-lieux de leur ressort pour faire subir les examens du baccalauréat.

N'ayant jamais eu affaire aux candidats, et ne devant jamais les revoir, les examinateurs seraient dans des conditions manifestes d'impartialité et de désintéressement. Il arrive que des professeurs affectionnent certaines doctrines ou adoptent des théories quelque peu paradoxales, et tiennent à retrouver dans les réponses des candidats un écho des opinions qu'ils ont émises. C'est l'observation et la connaissance de ces petits faibles, que les préparateurs de profession font valoir pour se procurer une clientèle : ils se vantent de prémunir les candidats contre des écueils inconnus. La création des examinateurs spéciaux couperait court à cette industrie.

Cette réforme serait accueillie avec satisfaction par le corps enseignant. Elle exonérerait les professeurs de la partie la plus pénible et la plus fatigante de leur tâche. Elle leur restituerait leurs vacances, souvent entamées par les sessions d'examen; ils

ne seraient plus obligés, comme aujourd'hui, de suspendre leur enseignement ou de restreindre le nombre de leurs leçons, et le temps qui est absorbé par la correction des compositions et par les interrogations serait plus fructueusement employé par eux à la préparation de leur cours. Le gaspillage du temps des professeurs, surtout dans les facultés où les candidats sont nombreux, est une des causes qui s'opposent à la fécondité de l'enseignement supérieur. Les cours, qui devraient réglementairement durer de huit à neuf mois, se prolongent rarement au delà de cinq ou six, à cause du retour des sessions d'examen et du défaut de loisir pour le travail personnel.

Enfin, il n'est point de professeur du haut enseignement qui, au bout d'un certain nombre d'années d'exercice, ne ressente une fatigue invincible et une sorte d'épuisement. L'âge de la retraite n'est pas encore venu, et la pauvreté ne permet pas de le devancer : on prend alors un suppléant, et les chaires les plus élevées sont soudainement occupées par des débutants, qui font leur apprentissage aux dépens de leur auditoire. La création d'un corps d'examinateurs ouvrirait une issue honorable aux professeurs fatigués et permettrait un renouvellement plus prompt du personnel des facultés. Tel n'a plus l'ardeur et la vigueur d'esprit nécessaires pour faire des recherches et préparer une nouvelle série de leçons, tel autre ne se sent plus la force physique de parler

une heure entière devant un nombreux auditoire : cependant, le savoir, le goût, la mémoire, toutes les qualités de l'intelligence sont intactes. Le professeur fatigué pourra donc être encore un examinateur excellent : il n'aura plus d'efforts nouveaux à faire, il n'aura plus qu'à mettre à profit ses souvenirs et son expérience.

Nous ne croyons point qu'il y ait de solution qui concilie mieux les garanties que l'État a le droit de prendre avec celles qu'il a le devoir de donner à l'enseignement libre.

III

Des critiques ont souvent été adressées à l'organisation de notre enseignement supérieur, et il est à remarquer que les plus vives partaient généralement du corps enseignant lui-même, quand l'exemple n'en était pas donné par ses chefs.

La meilleure réponse à ces critiques se trouve dans le nombre des étrangers qui viennent terminer leur éducation en France et se pressent autour de nos chaires, et dans la haute estime en laquelle sont tenus, dans le monde entier, les grades conférés par nos facultés et les récompenses décernées par nos sociétés savantes.

Il n'est possible de trouver dans aucune ville, dans aucun pays, une pareille réunion d'établissements

de haut enseignement et de professeurs distingués : Facultés de théologie, de lettres, de sciences, de droit, de médecine, École supérieure de pharmacie, École des hautes études, Collège de France, Museum d'histoire naturelle, Institut agronomique, Conservatoire des arts et métiers, École des langues orientales vivantes, ouvrent leurs amphithéâtres à tout venant, avec une libéralité qu'on ne rencontre nulle part. L'initiative privée a ajouté à cet ensemble les chaires des universités catholiques et l'École des sciences politiques. A l'entrée de toutes les carrières qui exigent des connaissances théoriques élevées, se trouve une École spéciale : École normale, École des chartes, École polytechnique, École de Saint-Cyr, École de médecine militaire, École des mines, École des ponts et chaussées, École des constructions navales, École centrale, École des beaux-arts, Conservatoire de musique.

Aussi, à quel procédé a-t-on recours pour faire le procès de notre enseignement supérieur? On va chercher, de ci de là, dans les universités étrangères des hommes éminents, qui ont attaché leur nom à des découvertes importantes, les Faraday, les Bunsen, les Kirchhoff, les Helmholtz; et l'on demande avec quelque amertume pourquoi ce n'est pas en France qu'on a découvert l'analyse spectrale ou déterminé les lois de L'acoustique. On est ainsi obligé de parcourir le monde entier pour rencontrer quelques noms à opposer à nos savants, parce qu'il serait impossible d'établir une comparaison d'ensemble à en-

semble, et l'on ne s'aperçoit pas que c'est là un hommage implicite à l'étendue et à la variété de notre enseignement supérieur. A quoi se réduisent donc ces reproches? A se plaindre que la France n'a pas le privilège exclusif des grandes découvertes.

Ce serait un excès d'ambition que de prétendre à un tel privilège. Le monde est un immense atelier intellectuel : il serait par trop regrettable que toutes les parties de cet atelier fussent atteintes de stérilité, à l'exception d'une seule. Espérons pour le progrès des lumières et pour l'honneur de l'humanité que des hommes éminents continueront à se produire et des découvertes à s'accomplir à Cambridge, à Gœttingue, à Munich, partout où l'on travaille et où l'on étudie, aussi bien qu'à Paris.

Remarquons encore que ce n'est ni le savoir, ni le talent, ni le zèle de nos maîtres qui est l'objet de ces censures, mais l'indigence de notre outillage scientifique, la pénurie de nos cabinets et de nos laboratoires. En réalité, c'est donc le procès du budget de l'instruction publique qu'on a toujours fait plutôt que celui des professeurs. L'attention du gouvernement et des chambres a été enfin éveillée sur ces questions : de grands efforts ont déjà été faits depuis cinq ou six ans; des dépenses considérables ont été engagées, des crédits ont été votés ou sont demandés : aucun argent ne sera mieux employé qu'à doter le haut enseignement qui est une des forces vives de la nation.

Si nous voulions puiser dans les rapports annuels des doyens de facultés et dans les documents recueillis et publiés par le ministère de l'instruction publique, il serait facile de dresser une liste des améliorations qu'il serait encore utile de réaliser, des chaires à créer, des collections à former, des facilités à assurer aux élèves qui veulent sérieusement s'instruire. Mais rien de tout cela n'est ignoré des hommes compétents, rien de tout cela n'est ni contesté, ni susceptible de l'être, et nous nous sommes fait une règle de négliger les questions de détail pour nous attacher aux questions de principe. Nous nous bornerons donc à dire quelques mots d'une critique générale adressée à l'enseignement des facultés et particulièrement des facultés de lettres.

On reproche à cet enseignement de ne pas produire des résultats positifs et évidents, de ne pas aboutir à des soutenances de thèse et à des grades. Il est certain que le nombre des candidats qui se présentent pour la licence et le doctorat ès sciences ou ès lettres est très restreint. La cause en est que ces grades ne sont exigés que pour les fonctions de l'enseignement, et qu'en dehors des jeunes gens qui veulent être professeurs ou chefs d'établissement, personne n'a intérêt à les acquérir. Faut-il pour cela mutiler cet enseignement, ou veut-on, à l'exemple de la Chine, faire des grades universitaires les plus élevés la condition de l'avancement dans les fonctions publiques les plus étrangères à l'enseignement?

On veut recruter pour nos professeurs de faculté, tantôt au moyen de bourses, tantôt par des combinaisons bizarres, tantôt par l'obligation de prendre simultanément des inscriptions dans deux facultés, des élèves obligés, qui soient astreints à suivre les cours, qui fassent des devoirs et des rédactions. Il y a 70 ans et plus que l'illustre Schleiermacher, consulté par le gouvernement prussien sur l'organisation à donner à l'université de Berlin qu'on allait fonder, a réfuté par avance ces idées. Il posait en principe que toute contrainte devait être bannie de la future université ; les étudiants devaient être attirés au pied des chaires par le mérite des professeurs et la valeur de leurs leçons et non par un mécanisme réglementaire ; les maîtres devaient être également libres dans la distribution des matières de leur enseignement. En effet, l'enseignement supérieur n'a de fécondité qu'à la condition de cette liberté réciproque qui n'enchaîne ni l'esprit de recherche chez le maître, ni l'exercice du jugement et le choix des méthodes chez l'étudiant. L'erreur des écrivains que nous combattons est de méconnaître l'objet de l'enseignement supérieur, et d'en faire ou la continuation pure et simple des classes du lycée, ou la doublure des leçons des écoles spéciales. Dans le mémoire auquel nous venons de faire allusion et dont les conclusions furent adoptées par le gouvernement prussien, Schleiermacher indiquait avec autant de profondeur que de concision le rôle du haut enseignement.

« L'école, disait-il, l'université, l'académie, ont « chacune leur mission. A l'école, l'esprit est dé- « grossi par une gymnastique intellectuelle ; à l'uni- « versité *on éveille chez l'étudiant l'esprit scientifique*, « en lui montrant le lien qui unit toutes les branches « du savoir ; l'académie a pour objet l'exposition de « la science. »

Les cours du haut enseignement ne doivent donc pas être des manuels parlés : leur objet n'est pas de prendre une branche des connaissances humaines et d'en épuiser méthodiquement les détails en suivant un ordre didactique comme un professeur de classe ou comme un préparateur au baccalauréat. Cet enseignement doit viser à illuminer les intelligences, à allumer chez les jeunes gens le goût de la science ou des lettres, à répandre abondamment une semence d'idées qui, évidemment, ne fructifiera que dans un petit nombre d'esprits ; mais il suffit de provoquer une seule vocation, de gagner à la science une seule organisation d'élite pour que la moisson soit féconde. Ceux donc qui, dans la pensée de donner à notre enseignement supérieur un caractère plus pratique, proposent de restreindre l'entrée des amphithéâtres aux futurs candidats aux examens et aux auditeurs agréés par le professeur, inscrits et munis de cartes, et qui prétendent exclure les auditeurs de passage et les femmes, nous paraissent envisager la question par le côté le plus étroit et le moins libéral. Nous leur demanderons si le haut enseignement a été créé

pour les seuls étudiants et comme une machine à diplômes; ou s'il est fait pour la nation entière. On s'instruit à tout âge, et la jeunesse n'est pas la période de la vie où le goût de l'étude est le plus vif, où les jouissances de l'esprit sont le mieux appréciées. On loue Caton, comblé de gloire et d'honneurs, d'avoir commencé l'étude du grec à 80 ans. Pourquoi voulez-vous interdire à des hommes faits, qui ont du loisir ou chez qui le goût des lettres ou des sciences a persisté, de venir au pied des chaires de nos facultés raviver leurs souvenirs ou compléter leur instruction. Qui sait si, parmi ceux qu'on appelle dédaigneusement des auditeurs de passage, le hasard ou la curiosité n'ont pas amené quelque esprit inventif qu'une expérience mettra sur la voie d'une découverte longtemps cherchée. Il suffit quelquefois d'une parole, et la vie des hommes illustres en fournit maint exemple, pour éveiller le génie de la mécanique ou déterminer une vocation littéraire. Quant à ces femmes et à ces jeunes personnes dont on paraît regretter l'affluence dans nos amphithéâtres, ne sont-elles pas ou ne seront-elles pas un jour des mères de famille : si elles ont acquis au pied d'une chaire de philosophie, d'éloquence ou de poésie, le sentiment du bien et du juste, la délicatesse du jugement, l'amour du beau, n'exerceront-elles pas autour d'elles et sur leurs enfants la plus heureuse influence? Ne transformons pas nos savants et nos lettrés en pédagogues, ne regrettons pas la généreuse profusion

avec laquelle le haut enseignement se distribue, en France, à portes ouvertes et à tout venant. C'est la nation entière qui en profite. Si nous sommes demeurés le peuple le plus policé, le plus épris des belles choses, le plus sensible aux jouissances intellectuelles, si notre esprit est plus vif et notre goût plus épuré, quelque part de ces qualités que nos voisins nous accordent, ne faut-il pas la rapporter à la libéralité avec laquelle nous ouvrons à tous les âges et à tous les sexes les sources de l'instruction littéraire?

Nous n'ajouterons qu'un seul mot sur la langueur que l'on reproche à quelques facultés de province. A notre avis, cette langueur tient à leur isolement. Partout où plusieurs facultés existent à côté l'une de l'autre, elles se soutiennent et se vivifient mutuellement. En outre, le nombre des chaires, tant dans les sciences que dans les lettres, était trop restreint : il en résultait que l'enseignement était trop incomplet pour satisfaire à tous les besoins et pour attirer la jeunesse. Les familles préféraient s'imposer des sacrifices un peu plus lourds, pour entretenir leurs enfants à Paris, que de les envoyer dans des villes plus rapprochées, mais où ils n'auraient pas trouvé toutes les ressources nécessaires. Cette situation tend à s'améliorer depuis que les grandes villes ont cessé de reculer devant les dépenses indispensables pour mieux loger et mieux outiller les facultés. C'est au gouvernement à compléter l'œuvre en accroissant le nombre des professeurs, des préparateurs et des maî-

tres de conférence. Le jour n'est pas éloigné où nos facultés de province ne manqueront plus ni de livres, ni d'instruments, ni de laboratoires pour donner un enseignement complet et fécond; et ce jour-là les jeunes gens ne les déserteront plus, comme aujourd'hui, pour aller chercher ailleurs le pain de l'intelligence.

IV

On s'accorde généralement à reconnaître que nos écoles savantes remplissent leur mission d'une façon satisfaisante. La moyenne des sujets qui en sortent est bonne; et quelques-unes s'honorent d'avoir fourni au pays des hommes éminents.

Parmi ces écoles, il en est une, l'École centrale, qui a rapidement conquis une popularité aussi étendue que méritée. Nous constaterons, en passant, que cette école, comme l'Ecole des sciences politiques, est l'œuvre de l'initiative privée. Elle n'est que la fille adoptive du gouvernement. L'enseignement de cette école est parfaitement approprié au but que son fondateur s'était proposé; mais nous y signalerons une lacune. On a institué des chaires d'économie politique dans presque toutes les facultés de droit, et l'on n'a eu qu'à s'applaudir de cette innovation, bien que les facultés de droit ne s'adressent qu'aux futurs membres du barreau et de la

magistrature; mais où cet enseignement serait-il mieux à sa place que dans une école destinée à former des ingénieurs, des usiniers et des fabricants? N'est-ce pas dans l'esprit de nos futurs industriels qu'il faut déposer de saines notions sur les lois de la production, sur le rôle du capital et du travail, sur la connexité d'intérêts qui relie tous les peuples?

On ne saurait parler de l'enseignement de l'économie politique sans exprimer le regret que cette science, si nécessaire aujourd'hui, n'occupe pas au Conservatoire des arts et métiers toute la place qui lui appartient. On a commencé par substituer, il y a quelques années, à la chaire d'économie politique une chaire de statistique et de législation commerciale : on est revenu partiellement sur cette mesure en créant une chaire de législation industrielle et d'économie politique. L'enseignement de la législation industrielle est d'une incontestable utilité; mais il est assez important pour occuper une chaire à lui seul, et il est urgent de restituer à l'économie politique la chaire spéciale qu'elle possédait autrefois. Il serait également utile de créer dans le même établissement une chaire de géographie industrielle et commerciale, qui aurait pour objet d'étudier et de faire connaître les richesses naturelles et la production agricole et industrielle des pays avec lesquels la France est en relations d'affaires.

Nous possédons, à Saint-Étienne, une École des mines dont il serait peut-être utile de compléter et d'élever l'enseignement, car elle fournit de bons contre-maîtres et d'excellents porions plutôt que de véritables ingénieurs, en état de prendre la direction d'un personnel nombreux et d'une entreprise importante. Toutefois, elle a l'avantage d'être placée à proximité d'un de nos principaux bassins houillers et de nombreuses exploitations de minerais. L'École nationale des mines de Paris est loin d'être dans des conditions aussi favorables, et peut-être est-ce à cette circonstance qu'il faut rapporter son infécondité.

Les résultats que donne cette école, si richement dotée de collections et de laboratoires, ne correspondent pas aux sommes pour lesquelles elle figure au budget. Il en sort, chaque année, deux ou trois ingénieurs des mines, dont le gouvernement paraît ne savoir que faire, car il les emploie généralement dans le contrôle des chemins de fer pour leur créer une occupation. Il serait plus simple de demander à l'École des ponts et chaussées, en y créant un professeur de plus, les deux ou trois ingénieurs dont on aurait, de temps à autre, besoin pour le service des mines.

L'École admet, il est vrai, une vingtaine d'élèves externes, parmi lesquels les étrangers figurent toujours en certain nombre; mais ces élèves ne reçoivent nécessairement qu'un enseignement purement

théorique, sans qu'il soit possible d'y joindre aucune démonstration par les yeux, ni aucune application pratique : il en serait tout autrement si l'on se décidait à fondre le corps des ingénieurs des mines dans le corps des ponts et chaussées, et si l'on transférait l'École nationale des mines à Lille ou à Valenciennes, dans le voisinage immédiat des bassins houillers du Nord et du Pas-de-Calais. L'enseignement de chaque jour pourrait être contrôlé et vérifié par des excursions instructives : une heure de chemin de fer conduirait les élèves aux charbonnages les plus importants qui soient en France; en deux ou trois heures ils seraient au cœur des bassins de Mons et de Charleroi, et trois ou quatre jours leur suffiraient pour visiter quelques-uns des charbonnages rhénans. Ils pourraient se rendre compte par leurs yeux de tous les détails d'une exploitation minière, voir fonctionner des appareils d'extraction et d'épuisement; comparer les machines, les méthodes et les organisations adoptées dans trois pays différents. Ils obtiendraient facilement d'assister, comme tous les ingénieurs français qui se présentent, aux conférences mensuelles que donnent aux environs de Mons les ingénieurs belges, et dans lesquelles on fait connaître et on discute les procédés et les appareils nouveaux. Un tel enseignement serait nécessairement plus pratique et plus propre à former des directeurs d'exploitation que celui qu'il est possible de recevoir à Paris. Cette

translation et cette transformation de l'Ecole des mines seraient un véritable bienfait pour la région du Nord; car beaucoup de nos sociétés minières, cela est triste à dire, sont contraintes de chercher des directeurs et des ingénieurs en Belgique, faute de pouvoir trouver en France des ingénieurs qui réunissent l'expérience aux connaissances théoriques.

Les deux ou trois ingénieurs que l'École des mines forme annuellement pour le service de l'État sortent exclusivement de l'École polytechnique. Il en est de même pour les ponts et chaussées et pour divers autres services publics. Ceci nous amène à soulever une question délicate.

La Révolution n'avait pas seulement détruit les écoles spéciales créées par l'ancienne monarchie; elle avait également détruit les collèges et l'université elle-même. L'enseignement scientifique avait complètement disparu. En attendant qu'il pût être réorganisé, et il ne le fut qu'après plusieurs années, on créa pour assurer le recrutement de divers services une école où un certain nombre de jeunes gens pussent acquérir les connaissances mathématiques nécessaires dans ces carrières. Telle fut, comme son nom même l'indique, la pensée qui détermina la création de l'École polytechnique, et telle est l'origine du privilège attribué à ses élèves d'être admis directement et sans examen dans les écoles placées à l'entrée de diverses carrières, et d'avoir, par conséquent, le monopole exclusif de ces carrières.

Les élèves externes de l'École des ponts et chaussées, comme les élèves de l'École des mines, peuvent à la fin du cours obtenir un certificat d'études qui n'est pas sans valeur dans l'industrie privée; mais le service de l'État leur est inexorablement fermé.

Ce privilège a-t-il encore sa raison d'être aujourd'hui? La France manque-t-elle d'établissements de tout genre et de tout rang où les sciences exactes sont enseignées. Le niveau de l'instruction scientifique ne va-t-il pas sans cesse s'élevant? Le nombre toujours croissant des candidats, qui est au moins quintuple du nombre de places fixé par le ministre de la guerre, n'a-t-il pas contraint de remanier plusieurs fois le programme des examens d'entrée à l'École polytechnique afin d'en accroître la difficulté. On est donc assuré de ne point manquer de sujets capables pour les professions savantes. Pourquoi, dès lors, maintenir un privilège qui a pour effet de restreindre singulièrement le recrutement de plusieurs carrières, et qui peut avoir pour conséquence de priver le pays des services et des talents de sujets d'élite. Une limite d'âge inexorable a été fixée pour l'entrée à l'École polytechnique. Une indisposition, un accident quelconque, vous a fait échouer au dernier examen; la pauvreté de votre famille ne vous a pas permis de terminer vos études en temps utile; votre vocation scientifique ne s'est pas éveillée à temps; vous avez vingt ans révolus, tout est fini. Fussiez-vous un Poisson, un Biot, un Le Verrier, vous ne

pouvez aspirer à servir votre pays, comme ingénieur, comme constructeur maritime, voire même comme directeur d'une manufacture de tabacs. Brunel, ce Français de génie, qui a dirigé de si grands travaux en Angleterre, aurait dû borner en France son ambition à être conducteur des ponts et chaussées. S'il eût été Français, Stephenson qui s'est formé lui-même par de patientes études, n'aurait pu prétendre à davantage.

Il y a là, très évidemment, une déperdition de forces au préjudice de la nation : les esprits les plus précoces ne sont pas toujours les plus vigoureux et les plus puissants ; et il est impossible que tous les jeunes gens aient donné complètement leur mesure avant l'âge de vingt ans. Le privilège attribué aux élèves de l'École polytechnique n'est pas seulement contraire à l'esprit d'égalité qui préside à toutes nos institutions, et dérogatoire à la règle générale qui place un concours à l'entrée de chaque carrière ; il est préjudiciable au pays par des inconvénients qu'aucun avantage ne compense. On ne trouve dans aucun pays un seul exemple d'une école savante, dont les élèves placés sous les mêmes professeurs, recevant exactement le même enseignement, sont divisés, suivant leur origine, en deux catégories, dont l'une est investie d'un monopole et dont l'autre est exclue du service de l'État. L'École normale a pour objet de préparer au professorat des sciences ou des lettres ; mais les élèves qui y sont reçus ne jouissent

d'aucun privilège; ils doivent conquérir au concours devant la faculté de Paris le diplôme de licencié : à l'expiration de leurs trois années d'études, ils sont obligés de se présenter au concours d'agrégation qui est ouvert à quiconque est muni du grade de licencié. C'est le succès dans ce concours, où ils rencontrent de nombreux compétiteurs, qui seul leur fait acquérir le titre d'agrégé, indispensable pour occuper une chaire de professeur : s'ils échouent, ils sont employés, comme tout autre licencié, dans les fonctions de chargés de cours ou de suppléants.

Il semble donc qu'il serait plus juste et plus conforme à l'esprit de notre temps, d'établir dans toutes les écoles savantes, sans exception, des examens d'entrée, auxquels les élèves de l'École polytechnique se présenteraient comme tous les autres candidats, avec l'avantage immense que leur donnerait la forte préparation qu'ils auraient reçue, mais sans aucun privilège. Le classement, à la fin de chaque année et à la sortie, se ferait par ordre de mérite, sans distinction d'origine. Les premiers seraient naturellement préférés pour le service de l'État; mais cette préférence serait la récompense de leurs efforts. On pourrait profiter de ce changement pour donner aux examens d'entrée un caractère pratique et approprié à la destination particulière de chaque école. En reculant la limite d'âge jusqu'à 25 ans, on faciliterait aux conducteurs des ponts et chaussées, jeunes et laborieux, le moyen de s'élever par le travail au

rang d'ingénieur. En tout cas, on ferait disparaître cette étrange anomalie de services civils recrutés exclusivement par une école militaire, placée sous l'autorité du ministre de la guerre, et dont ce ministre règle souverainement la discipline et les programmes

V

De bons esprits ont souvent signalé, comme une lacune de notre enseignement supérieur, l'absence d'une école d'administration, où les jeunes gens pourraient acquérir les connaissances nécessaires dans l'exercice des fonctions publiques. A première vue, rien ne paraît plus désirable qu'une semblable création pour assurer un bon recrutement des carrières administratives. Un enseignement qui aurait pour base le droit administratif, qui embrasserait les législations particulières à l'industrie, à l'enregistrement, aux douanes, aux chemins de fer, et qui comprendrait en outre les règles de la comptabilité publique, l'économie politique et la géographie industrielle et commerciale de la France, ne pourrait être que très utile.

Une école d'administration avait été créée, à Paris, à la suite de la révolution de 1848 : elle n'a subsisté que peu d'années, et le rétablissement en a été vainement demandé.

Une institution de ce genre se heurte à des obstacles qui semblent insurmontables. Le plus grand de tous est l'absence de débouchés qui assurent aux élèves la compensation de leurs travaux et de leurs sacrifices. Sur quelle situation les élèves pourraient-ils compter en quittant les bancs de l'école? Les régies financières et les autres grandes administrations ne consentiraient point à se dessaisir du droit de distribuer les emplois et surtout l'avancement. Elles ont établi des examens d'entrée, destinés à constater chez les candidats les connaissances spéciales qu'exige l'emploi qu'ils visent à occuper : tout au plus, admettraient-elles les élèves sortis de l'École d'administration à occuper des postes de début. Ce ne serait point assurément la peine de subir des épreuves difficiles et de s'imposer plusieurs années d'études, pour débuter comme surnuméraires dans l'enregistrement, les contributions ou les douanes, à côté des bons élèves des écoles primaires supérieures. D'un autre côté, si l'on réclamait d'emblée, pour les élèves de l'École d'administration, des emplois en rapport avec leurs connaissances et leurs prétentions, les administrations objecteraient que cette intrusion d'étrangers dans des postes relativement élevés, arrêterait l'avancement régulier, jetterait le découragement dans les rangs inférieurs, au détriment du service public, et nuirait au recrutement du personnel en faisant appréhender aux candidats un trop long stage dans des emplois mal rétribués. Les grandes admi-

nistrations préfèrent donc former elles-mêmes leur personnel, et elles prétendent n'éprouver aucune difficulté à le bien recruter.

Le seul débouché sérieux, auquel on puisse songer pour les élèves d'une école d'administration, serait les bureaux des administrations centrales et, particulièrement, du ministère de l'intérieur. Ce département ministériel compte un nombreux personnel; il comprend des services importants pour lesquels des connaissances administratives sont indispensables, comme le service des prisons, la surveillance des établissements hospitaliers, le contrôle des dépenses communales et départementales : enfin il surveille et dirige toute l'administration intérieure par les conseillers de préfecture, les sous-préfets et les préfets. Il serait fort à désirer qu'en venant prendre possession de leur emploi, un conseiller de préfecture et surtout un sous-préfet, fussent pourvus des connaissances nécessaires pour le bien remplir; mais le ministère de l'intérieur est, avant tout, un ministère politique, dont la préoccupation incessante est l'influence à exercer sur les élections. Les considérations qui dirigent les choix du gouvernement sont toutes spéciales, et tout à fait étrangères à la bonne gestion des affaires : l'instruction est jugée moins nécessaire que le tact et les qualités de l'homme du monde; et la seule condition indispensable, la recommandation souveraine, est le dévouement du partisan. Il en sera nécessairement ainsi tant que le gouvernement ne se

sentira pas complètement affermi, et tant que le ministre de l'intérieur sera entraîné à chercher, pour les fonctions qui dépendent de lui, des soldats de sa cause plutôt que des hommes de savoir et d'expérience. Or, l'administration intérieure ne peut devenir une carrière qu'à la condition d'avoir une hiérarchie régulière et stable, au sein de laquelle les déplacements et les promotions soient déterminés par des règles scrupuleusement observées.

L'enseignement d'une école d'administration manquerait donc, en France, de cette sanction qui résulte de la certitude d'acquérir par le travail une position déterminée. Cette école aurait le tort de préparer à des fonctions que tout le monde se croit apte à remplir sans préparation ; et les ministres refuseraient de reconnaître à ses élèves des droits qui seraient une restriction à leur propre omnipotence. Elle ne tarderait donc pas à languir et à voir son enseignement déserté.

Lorsqu'une loi générale aura déterminé en France, comme cela a eu lieu en Allemagne et en Italie, les cadres des administrations centrales, aura réglé les conditions d'entrée et d'avancement, le nombre, les traitements et les droits des employés, et mis fin à l'arbitraire qui a été laissé jusqu'ici aux ministres sur l'organisation et le personnel de leurs bureaux ; alors, mais seulement alors, une école d'administration pourra vivre et donner des résultats utiles.

VI

Nous considérons le Conservatoire de musique et l'École des beaux-arts comme faisant partie de l'enseignement supérieur. Ces deux établissements appartiennent à l'État, et ils ont toujours été libéralement traités par les pouvoirs publics. L'Institut exerce sur l'un et sur l'autre une sorte de tutelle, dont le gouvernement a toujours reconnu l'autorité. Leur recrutement n'a jamais présenté de difficulté : le seul embarras qu'on éprouve provient de l'affluence des candidats. Il n'y a donc pas lieu de se préoccuper de l'établissement d'écoles préparatoires. Les villes, d'ailleurs, ont depuis longtemps pris l'initiative : car plusieurs de nos grandes villes de province ont établi des conservatoires pour la musique ; et celui de Toulouse a produit des sujets d'un réel mérite. Les écoles de musique vocale et instrumentale sont nombreuses. L'enseignement du dessin est encore mieux pourvu. La ville de Paris a établi d'excellentes écoles de dessin, qui sont une pépinière inépuisable pour tous les arts d'ornement, pour toutes les industries où l'élégance des formes joue un rôle. En province, partout où a surgi une fabrication pour laquelle le dessin est un auxiliaire utile, les chambres de commerce ou les chambres consultatives, d'accord avec les municipalités, ont provoqué l'établissement d'écoles qui fournissent des dessinateurs

habiles. Habitués que nous sommes à ce que tout, dans notre pays, ait une étiquette et un numéro avec l'empreinte gouvernementale, nous sommes portés à croire que la France n'est point pourvue en ce qui concerne les arts, parce que nous ne trouvons ni de crédits au budget, ni de listes d'écoles dans l'almanach national. Tout ce qui est nécessaire existe, mais créé par l'initiative privée, et approprié aux besoins locaux : sans lien, il est vrai, et sans corrélation avec ce qui se fait ailleurs.

Est-il à souhaiter que la main du gouvernement s'étende aussi sur toutes ces œuvres municipales ? Faut-il susciter une bureaucratie de plus qui s'emparera de ces écoles, qui établira entre elles une hiérarchie, qui prétendra les diriger et les surveiller, et qui leur expédiera de Paris des modèles et des programmes ? Nous ne le pensons pas : il nous est impossible d'apercevoir les résultats qu'on en pourrait attendre. L'action du gouvernement nous paraît ici forcément stérile. A la rigueur, il est toujours possible de faire d'un enfant quelconque un lettré ou un savant : c'est une question de temps et de patience ; mais on ne peut faire ni un poète ni un artiste sans le concours préalable de la nature. Le peintre et le musicien, pour atteindre à une valeur sérieuse, doivent avoir apporté en naissant certaines prédispositions, certains dons naturels, que l'éducation fortifie et développe, mais qu'elle ne peut faire acquérir à qui ne les possède pas.

Beaucoup des écoles locales dévieraient de leur but ou perdraient de leur utilité, si on prétendait les soumettre à la même direction et leur imposer un régime uniforme.

Reposons-nous sur l'initiative des municipalités pour être assurés qu'aucun germe de talent artistique ne sera étouffé ; il ne s'écoule pas une année sans qu'on voie arriver au Conservatoire ou à l'École des beaux-arts, des jeunes gens que les villes envoient, aux frais du budget municipal, compléter à Paris l'éducation artistique dont ils ont été jugés dignes à raison des aptitudes dont ils ont fait preuve dans une école obscure. Combien de prix de Rome pourrions-nous nommer, qui n'ont pas débuté autrement! Nous en pourrions trouver des exemples jusque dans les rangs de l'Académie des beaux arts.

VII

Nous aurions encore plus d'une création utile à indiquer, plus d'une réforme à signaler ; mais il est temps de mettre un terme à cette longue étude. Nous aurons atteint le but que nous nous sommes proposé, si nous avons réussi à montrer que l'œuvre qui est à accomplir en France n'est pas de faire table rase pour édifier à nouveau, mais au contraire de coordonner et de compléter les bons éléments qui existent, de façon à en faire un tout harmonieux ; mais

nous désirons par-dessus tout faire partager la conviction dont nous sommes pénétrés, c'est qu'il faut, en fait d'enseignement, faire très large la part de la liberté. Nulle part, l'empire de la routine n'est plus à redouter; car le progrès ne s'obtient que par le continuel renouvellement des méthodes. Nous ne sommes que trop habitués à nous reposer de tout sur le gouvernement. L'humanité marche et, chaque jour, des forces ignorées se révèlent, des industries naissent, et des besoins nouveaux se manifestent. L'intérêt privé, toujours en éveil, s'aperçoit le premier qu'un besoin est à satisfaire; et, pour trouver et appliquer la solution nécessaire, aucune action ne saurait être plus prompte que celle de l'initiative individuelle; mais cette initiative ne peut s'exercer qu'à la condition d'être libre. Ne l'enchaînons pas par des règlements trop restrictifs, et surtout ne l'étouffons pas sous l'action absorbante de l'État.

APPENDICE

De la loi du 28 mars 1882 sur l'instruction primaire

I

La loi du 28 mars sur l'enseignement primaire a été discutée et définitivement votée depuis que les pages qui précèdent ont été écrites. L'application en va commencer.

Il nous est impossible de ne pas dire quelques mots d'une loi aussi importante, qui modifie d'une façon si grave la législation antérieure.

Après les considérations que nous avons exposées au début de ce travail, il est à peine besoin de dire que l'obligation édictée par la loi et le système de pénalités destiné à servir de sanction à cette obligation sont, à nos yeux, autant de violations des droits du père de famille.

Plus ces droits sont méconnus et contestés par les sectaires qui sacrifient l'individu à la collectivité et qui veulent faire pénétrer l'action du pouvoir jusque dans le domaine de la conscience et de la vie privée, plus il est du devoir des libéraux de protester contre une doctrine qui contient en germe tous les despotismes.

La gratuité établie par la loi n'est qu'une apparence et un leurre. Elle aboutit à mettre à la charge du budget général, c'est-à-dire de l'universalité des contribuables,

12

une dépense dont la majeure partie était supportée par les budgets communaux.

Elle constitue un pas rétrograde, par rapport à la législation antérieure qui faisait supporter la dépense de l'enseignement primaire par ceux qui en profitaient, et dans la mesure où ils en profitaient. La loi actuelle, au contraire, fait supporter la dépense de l'enseignement primaire, même par ceux qui n'en profitent pas; on pourrait même dire : surtout par ceux qui n'en profitent pas.

Elle est, enfin, une aggravation de charges, précisément pour les citoyens les moins aisés, puisqu'elle leur fait payer, indirectement, comme contribuables, une instruction que la loi antérieure avait rendue réellement et absolument gratuite pour leurs enfants.

Sur ces deux points : de l'obligation et de la gratuité, il serait superflu de rien ajouter aux considérations qui ont déjà été exposées.

Il reste le troisième point du programme politique, auquel la loi du 28 mars a dû la naissance, et dont elle est la réalisation : la laïcité de l'enseignement.

Il n'y a point à se méprendre sur le sens véritable qui était attaché à cette expression nouvelle et quelque peu barbare de « laïcité de l'enseignement» par les premiers auteurs de cette formule.

Le but qu'ils poursuivaient était d'interdire à quiconque était revêtu d'un caractère religieux, prêtre, pasteur ou rabbin, moine, sœur de charité ou diaconesse, toute participation à l'enseignement primaire. C'était l'application à cet enseignement de la pensée qui avait inspiré le célèbre article 7 : c'était la mise hors du droit commun de toute une catégorie de citoyens.

En présence du texte de la Constitution et après l'échec définitif de l'article 7, il était impossible de maintenir

ouvertement une prétention aussi contraire à l'égalité assurée à tous les citoyens. On a tendu au même but par une voie détournée. On a inventé une formule nouvelle destinée à rassurer les scrupules des uns, à dérouter la logique des autres, et à servir l'hypocrisie des sectaires. La laïcité de l'enseignement est devenue la neutralité de l'enseignement.

II

C'est au nom de la liberté de conscience que, par un étrange abus de mots, on a défendu et fait prévaloir la prétendue neutralité de l'enseignement.

Il y avait là un sophisme trop transparent pour décevoir personne.

Que demande la liberté de conscience? Qu'aucun enfant ne puisse être élevé et instruit dans une doctrine religieuse autre que celle de ses parents, et qu'il ne puisse être contraint, contre le vœu de sa famille, à participer et même à assister à un exercice religieux quelconque.

Ce principe a-t-il jamais été contesté par personne? La législation qu'on vient d'abroger y satisfaisait de la façon la plus complète, ainsi que le reconnaissait tout récemment un écrivain anglais, fort au courant de nos lois et de nos mœurs.

Il suffisait de la simple expression du vœu des parents pour qu'un enfant fût dispensé d'apprendre le catéchisme et de participer à aucun exercice religieux autre que ceux du culte désigné par la famille, dont la volonté était scrupuleusement respectée.

C'est ainsi que les choses se passent encore dans les lycées et dans les établissements de l'enseignement se-

condaire. On ne saurait arguer d'une seule atteinte à la liberté de conscience dans ces établissements dont le régime, cependant, n'a point encore été modifié. Aucun reproche n'a jamais été adressé à cette législation : les jeunes gens des différentes communions ont été élevés et instruits, les uns à côté des autres, sans que la différence de religion donnât lieu à aucun conflit ou suscitât, entre les enfants, aucune mésintelligence.

Aux yeux des hommes de bonne foi, il n'y avait rien à innover dans une législation qui donnait de tels résultats. Tout au plus pouvait-on, par surcroît de précaution et pour ne laisser aucune place au doute, rendre encore plus impératives et plus minutieuses les prescriptions législatives qui subordonnaient à la volonté des parents la distribution de l'enseignement religieux.

Mais supprimer de l'enseignement de l'école l'instruction religieuse, même lorsqu'elle est souhaitée et demandée par les parents ; bannir de l'école tout exercice religieux et jusqu'à la prière, que tous les cultes recommandent et que la philosophie elle-même n'exclut point ; proscrire les emblèmes religieux vénérés par les chrétiens de toutes les communions, ce n'est pas rendre hommage à la liberté de conscience : c'est violenter la conscience de la majorité pour le bon plaisir d'un petit nombre.

Quel est le but et quel peut être le résultat de ces innovations qui ne se justifient par aucun argument sérieux?

Elles peuvent être une source d'embarras ; elles ne seront jamais un obstacle sérieux pour les familles aisées : celles-ci trouveront toujours moyen de faire donner à leurs enfants l'instruction qui leur conviendra. Il n'en est pas ainsi des paysans de nos campagnes et

des ouvriers des villes, c'est-à-dire de l'immense majorité de la population. Or, ce que les promoteurs de la loi ont voulu, ç'a été de priver les pères de famille et le clergé des différentes communions du concours qu'ils trouvaient jusqu'ici dans l'instituteur : ç'a été de susciter à l'enseignement religieux, quel qu'il fût, des obstacles matériels qui le rendissent presque impossible.

La base de l'enseignement religieux, dans toutes les communions chrétiennes, c'est, en premier lieu, la connaissance de l'histoire sainte; en second lieu, la connaissance du catéchisme. Ces deux connaissances étaient acquises dans l'école, sans surcroît de souci pour les parents, dont l'instituteur n'est, après tout, que le remplaçant, et sans surcroît de fatigue pour les enfants. Ces deux ordres de leçons étant exclus des exercices de l'école, on se flatte que la famille ne pourra suppléer à l'abstention de l'instituteur. On compte que le père de famille, ou indifférent, ou accablé par la fatigue, ou illettré, sera hors d'état de faire réciter à l'enfant des leçons qui devront être apprises à domicile; et que la mère de famille, absorbée par les soins du ménage, en aura bien rarement le loisir. L'enfant lui-même, placé entre deux sortes de leçons, les unes qui doivent être sues à heure fixe sous peine de réprimandes et de punitions, les autres, dépourvues de toute sanction pénale, sera toujours tenté de négliger ces dernières plutôt que les autres, et c'est à leur détriment qu'il fera la part des distractions et des plaisirs de son âge. Les années se suivront : l'enfant, s'il est catholique, n'aura pas fait sa première communion; s'il est protestant, il n'aura pas été confirmé. Il entrera dans la vie sans avoir reçu l'instruction religieuse, et, par conséquent, sans aucun principe de religion. Sera-t-il une bonne acquisition pour la société? Aura-t-il puisé, dans l'instruction rudi-

mentaire qu'il aura reçue, cette force de résister aux mauvais penchants et aux tentations, cette rectitude morale que la plus haute éducation ne suffit pas toujours à donner?

On ne manquera point de dire que les appréhensions des familles sont vaines; qu'indépendamment du dimanche, les classes vaqueront un autre jour de la semaine, et qu'il dépend des parents de consacrer ces deux journées à l'enseignement religieux. Or, la loi qui ne devait prendre effet qu'à partir du 1er octobre 1882, n'était pas encore en vigueur que les dispositions dont on fait état étaient déjà éludées et méconnues. Sans parler des devoirs à faire et des leçons à apprendre pendant ces deux jours de congé, c'est au dimanche et au jeudi qu'on a fixé les leçons de gymnastique qui, en Allemagne et en Angleterre, sont données les jours de classe ordinaires. Dans un très grand nombre de communes, c'est la matinée du dimanche, c'est-à-dire l'heure habituelle des offices, qui a été choisie pour les leçons d'instruction militaire, pour les exercices et les promenades des bataillons scolaires.

C'est là une violation flagrante de la lettre et de l'esprit de la loi. Mille faits prouvent qu'il y a, chez certains fonctionnaires, un parti pris de mettre obstacle à l'accomplissement des devoirs religieux. Nous pourrions citer telle commune, où l'on a choisi pour les compositions des prix, précisément les trois jours indiqués pour la retraite préparatoire à la première communion. Pourquoi ce choix, pourquoi cette concentration insolite des compositions pour les prix dans trois journées consécutives, si l'on ne s'était proposé de placer de pauvres enfants dans l'alternative de renoncer à l'accomplissement de leurs devoirs religieux ou de faire le sacrifice des récompenses scolaires auxquelles le travail d'une année pouvait leur donner droit?

Dira-t-on que ce sont là des écarts individuels et qu'il faut juger la loi d'après son esprit, et non par les abus qui peuvent être commis dans son application? Mais quel peut être l'objet de la disposition qui interdit de donner l'enseignement religieux dans l'école, même en dehors des classes et même les jours de congé?

A quoi bon, s'empresse-t-on de répondre, se servir de l'école? Les ministres du culte n'ont-ils pas à leur disposition les édifices religieux? Que le prêtre réunisse les enfants à l'église, le ministre au temple, le rabbin à la synagogue.

Ce n'est point sérieusement qu'on tient un pareil langage : tout au moins perd-on de vue la situation de la population rurale, placée dans de tout autres conditions que la population des villes.

Presque toujours l'église est, de beaucoup, l'édifice le plus ancien de la commune : il se trouve souvent que, par l'effet du temps, la population s'est déplacée et que l'église, isolée au milieu du cimetière, est à une grande distance de la plupart des habitations; ses dimensions la rendent non seulement froide, mais impossible à chauffer. L'école est, au contraire, de construction récente : on a eu soin de la placer au centre de la principale agglomération, de façon à la rendre facilement accessible au plus grand nombre; elle est pourvue de tables et de bancs; elle est chauffée. Tenir fermée, même un jour d'hiver, cette école où tout est disposé en vue de l'enseignement, et réduire les ministres du culte à réunir exclusivement les enfants dans les édifices religieux, où ils arriveront peut-être trempés par la pluie ou transis de froid et sans moyen de se réchauffer : c'est, au nom de la soi-disant neutralité de l'enseignement, commettre un véritable acte d'inhumanité vis-à-vis de la jeunesse de nos campagnes.

Quelles raisons peut-on invoquer pour justifier une interdiction dont la conséquence la plus ordinaire sera de faire pâtir de pauvres enfants?

Dira-t-on qu'en maintenant à l'école une destination exclusive, on s'est proposé de la relever aux yeux des populations et de l'entourer d'un prestige qui profitera à l'instruction? Les faits font justice de cet argument.

N'est-ce pas à l'école que l'on vient voter les jours d'élection? Pourrait-on citer une seule commune où l'école ne soit pas, au moins, le siège d'une section électorale? N'est ce pas à l'école qu'ont lieu, le plus ordinairement, avec l'autorisation du maire, les réunions publiques ou privées? Organise-t-on un concert de bienfaisance, c'est à l'école qu'il aura lieu. Existe-t-il dans la commune une fanfare ou une musique communale, c'est à l'école qu'elle se réunit, le soir, pour s'exercer.

Bien plus, des arrêtés ministériels tout récents permettent aux notaires, aux greffiers des justices de paix et aux huissiers de se servir, moyennant une légère rétribution, des locaux de l'école pour les adjudications et les ventes aux enchères. Cette autorisation est accordée, non seulement pour les jours de congé, mais pour tous les jours de la semaine, avec cette seule restriction que les ventes auront lieu en dehors des heures de classe.

Ainsi, il est loisible à tous les citoyens de faire usage des locaux de l'école; les uns pour leur passe-temps, les autres pour l'exercice de leur profession : seuls, le curé et le pasteur sont exclus; à eux seuls, l'entrée de l'école est interdite. L'école peut, sans inconvénient, retentir des lazzis d'un crieur attisant par ses propos le feu des enchères : elle serait profanée si on y récitait une leçon de catéchisme, ou si l'on y lisait un chapitre de la Bible!

La loi italienne sur l'enseignement primaire, bien que rédigée par des libres penseurs et imprégnée d'un esprit peu favorable au christianisme, témoigne de plus de respect pour la liberté de conscience et tient plus de compte des conditions de la vie rurale. L'esprit sectaire ne s'y est point donné satisfaction même aux dépens du bien-être des familles et au détriment de la santé des enfants. Cette loi a séparé l'enseignement proprement dit de l'enseignement religieux auquel l'instituteur ne participe plus ; mais l'article 8 édicte expressément que le curé et le syndic (le maire) se concerteront sur les jours et les heures auxquels l'instruction religieuse sera donnée dans l'école, soit par le curé lui-même, soit par le délégué de celui-ci.

Pourquoi s'est-on obstinément refusé à ce qu'il pût en être de même en France? Cette concession eût désarmé plus d'un adversaire : elle eût été une preuve de bonne foi et un acte de prévoyance. En effet, une disposition analogue à celle de la loi italienne découle si nécessairement des conditions de la vie rurale, qu'elle s'imposera inévitablement dans la pratique. Dès le premier jour, dans plus d'un département, l'administration a dû concéder, par voie de tolérance, la faculté qu'on a refusé d'écrire dans la loi.

III

Les lois de 1836 et de 1850 protégeaient efficacement la liberté de conscience des enfants : l'absence de toute plainte de la part des familles en est la preuve péremptoire. Aussi pour battre en brèche cette législation, a-t-on été réduit à mettre en avant la liberté de con-

science de l'instituteur. Celui-ci est peut-être déiste ou athée : peut-on, sans violenter sa conscience, le contraindre à enseigner une religion à laquelle il ne croit pas ou qui est contraire à ses convictions personnelles?

Ceux qui ont imaginé cet argument jouent sur les mots. L'instituteur, en effet, n'a jamais eu à prendre la moindre part à l'enseignement religieux proprement dit. Quand il l'a fait, c'est de son propre mouvement et sans y être excité. Non seulement, on n'a jamais attendu de l'instituteur qu'il commentât soit l'histoire sainte, soit le catéchisme, et qu'il se mêlât d'expliquer le dogme; mais les ministres des différents cultes lui ont toujours demandé de s'abstenir de toute immixtion dans le domaine théologique qu'ils se réservaient exclusivement.

Le rôle de l'instituteur se réduisait donc à faire dire la prière par un élève, et à faire réciter la leçon de catéchisme pour s'assurer qu'elle avait été apprise et qu'elle était sue : il n'y avait donc là, de sa part, qu'un acte purement mécanique, dont l'accomplissement n'engageait pas plus sa conscience que la récitation de la leçon de grammaire ou de géographie. Le fait de faire réciter à ses élèves un abrégé de la mythologie ancienne a-t-il jamais impliqué pour un professeur l'obligation de croire à la divinité de Jupiter?

S'il était de règle, dans la plupart des communes, que l'instituteur accompagnât ses élèves à la messe ou au service, et conduisît au catéchisme ceux qui se préparaient à la première communion, cette obligation ne lui était point imposée à titre d'adhésion à un culte quelconque, mais comme au suppléant et à l'auxiliaire des parents, pour décharger ceux-ci d'une tâche et d'une surveillance qui pouvaient n'être point compatibles avec leurs occupations, et pour protéger les enfants

eux-mêmes contre les dangers qu'ils pouvaient rencontrer dans les rues ou sur les grandes routes. Si l'on admet que l'éducation fasse partie de l'enseignement, cette surveillance paternelle sur une jeunesse volontiers turbulente, ce maintien de la discipline et du bon ordre dans les rues et dans les édifices publics, pouvaient-ils être considérés comme étrangers à la mission de l'instituteur? Qui souffrira de ce soi-disant affranchissement de l'instituteur? Les pères ou les mères de famille qu'il suppléait et qui devront prendre sur leur travail le temps d'accompagner leurs enfants; et plus encore les enfants que des parents trop pauvres ou trop occupés seront contraints d'abandonner à eux-mêmes.

Quant à prétendre que la liberté de conscience de l'instituteur pourrait être exposée à une atteinte, si l'enseignement religieux était donné dans les locaux de l'école, même en son absence et par un autre que par lui, ou si un crucifix demeurait attaché au mur en face ou au-dessus de la chaire, il nous sera permis de ne pas prendre au sérieux de pareils arguments. Poussés à leurs conséquences extrêmes, ils conduiraient à décrocher la moitié des tableaux de nos musées et à faire abattre les croix qui surmontent la plupart de nos églises et de nos temples.

IV

Il a été prononcé, au sein du Sénat, lorsque la discussion touchait à son terme, une parole qui résumait toute la loi et livrait le secret de ses inspirateurs. « C'est parce que je suis athée, s'est écrié un sénateur, que je vote la loi. » Ce n'est donc point commettre une injustice que de prêter à ceux qui ont

imposé au gouvernement la présentation de cette loi, l'arrière-pensée d'atteindre et de détruire toute croyance positive en proscrivant de l'école l'enseignement religieux. La loi qui est sortie de leurs inspirations est, en effet, une menace pour la conscience des protestants et des israélites, aussi bien que pour celle des catholiques : elle suscite aux membres de toutes les confessions religieuses les mêmes embarras, les mêmes difficultés matérielles, les mêmes dangers moraux.

Or, en écartant absolument le point de vue confessionnel, en se plaçant uniquement au point de vue séculier, on peut se demander s'il est sage, s'il est raisonnable d'enlever à l'enseignement de l'enfance toute base religieuse.

Cela est-il conforme à l'intérêt de la société?

Cela est-il conforme à l'intérêt de l'enfant?

Sur le premier point, il serait facile d'accumuler les témoignages et les citations; mais comme les partisans de la loi récuseraient l'autorité de tous les écrivains qui, dans une confession quelconque, ont touché au ministère ecclésiastique, il est préférable de ne donner la parole qu'à des laïcs et à des philosophes.

Dans les premiers jours de septembre 1882, appelé à présider la distribution des prix aux lauréats d'un concours ouvert entre toutes les écoles primaires du canton de Montmorency, un Israélite, un professeur de philosophie au Collège de France, M. Franck, exposait en ces termes, devant un auditoire composé en majeure partie d'instituteurs et d'institutrices, la nécessité de donner l'idée de Dieu comme fondement à la morale et à l'instruction civique :

Dieu, disait-il, c'est le dernier mot de la morale, parce que la loi du devoir ne peut exister sans un divin législateur; parce que

la liberté et la raison que cette loi suppose ne peuvent se concevoir sans une cause intelligente.

Ce n'est pas un ennemi du progrès et de la liberté, ce n'est pas ce qu'on appelle un clérical, mais un des plus grands et des plus hardis écrivains du dix-huitième siècle qui a tracé ces mots : « Ceux qui disent que tous les effets que nous voyons dans le « monde ont été produits par une aveugle fatalité ont dit une « grande absurdité, car quoi de plus absurde qu'une fatalité « aveugle qui produit des êtres intelligents[1] ? »

Non moins absurde est la morale indépendante.

Dieu, je le répète, est le dernier mot de la morale, et la morale est la base de la vraie liberté et du vrai patriotisme.

Pas de vertus civiques sans vertus morales, pas de vertus morales sans croyances religieuses.

Un peuple sans Dieu ne s'est jamais vu, et, s'il pouvait exister, ce serait le dernier des peuples.

Voici un autre témoignage qui sera encore moins suspect.

La loi organique du 12 mars 1850 sur l'enseignement public souleva au sein de l'Assemblée nationale législative les mêmes questions qui ont été agitées dans la discussion de la loi de 1882. M. Victor Hugo refusait son vote à la loi organique parce que la Commission n'avait pas voulu y introduire le principe de l'obligation ; mais aucun orateur ne soutint avec plus de chaleur et d'énergie la nécessité de comprendre l'instruction religieuse au nombre des matières de l'enseignement public. Ce fut pour lui l'occasion d'une véritable profession de foi, et d'une éloquente réfutation du matérialisme grossier qu'on voudrait introduire dans l'enseignement public.

L'enseignement religieux, disait-il, est selon moi plus nécessaire aujourd'hui que jamais. Plus l'homme grandit, plus il doit croire. Plus il approche de Dieu, mieux il doit voir Dieu. (*Mouvement.*)

1. J.-J. Rousseau.

Il y a un malheur dans notre temps, je dirais presque il n'y a qu'un malheur, c'est une certaine tendance à tout mettre dans cette vie. (*Sensation.*) En donnant à l'homme pour fin et pour but la vie terrestre et matérielle, on aggrave toutes les misères par la négation qui est au bout, on ajoute à l'accablement des malheureux le poids insupportable du néant, et de ce qui n'était que la souffrance, c'est-à-dire la loi de Dieu, on fait le désespoir, c'est-à-dire la loi de l'enfer. (*Long mouvement.*) De là de profondes convulsions sociales. (*Oui! oui!*)

Dans la conviction de l'orateur, loin qu'il fallût enlever aux malheureux la croyance en Dieu et en un monde meilleur, il n'était pas de plus sûr moyen d'adoucir, dans cette vie, le sort matériel de ceux qui souffrent que de leur donner d'abord l'espérance, que de diriger toutes les âmes, de détourner toutes les attentes vers une vie ultérieure où justice serait faite à tous. M Victor Hugo terminait par la déclaration que voici :

Quant à moi, puisque le hasard veut que ce soit moi qui parle en ce moment, et met de si graves paroles dans une bouche de si peu d'autorité, qu'il me soit permis de le dire ici et de le déclarer, je le proclame du haut de cette tribune, j'y crois profondément, à ce monde meilleur; il est pour moi bien plus réel que cette misérable chimère que nous dévorons et que nous appelons la vie; il est sans cesse devant mes yeux; j'y crois de toutes les puissances de ma conviction, et, après bien des luttes, bien des études et bien des épreuves, il est la suprême certitude de ma raison, comme il est la suprême consolation de mon âme. (*Profonde sensation.*)

Les vérités, si éloquemment proclamées par le grand poète, sont tellement évidentes, et le rejet de l'amendement de M. Jules Simon qui prescrivait d'enseigner aux enfants leurs devoirs envers Dieu, ce qui entraînait, par voie de conséquence, le maintien de la prière à l'ouverture et à la clôture des classes, a produit dans le pays tout entier une si pénible émotion, qu'on a reconnu la

nécessité de donner sur ce point une certaine satisfaction à l'opinion publique. Chargé de rédiger le nouveau programme de l'instruction primaire, le Conseil supérieur y a introduit, d'une façon détournée et comme subrepticement, l'équivalent de l'amendement de M. Jules Simon. Dans la troisième partie du programme, relative à l'instruction morale, il a ramené, à diverses reprises ce nom de Dieu, qui avait été si soigneusement proscrit du texte de la loi. Ce n'est pas que la croyance en Dieu doive être présentée aux enfants comme le fondement de la loi morale et comme la source de tous les devoirs : loin de là, il est recommandé à l'instituteur de s'en tenir à de simples affirmations. « Dans tout ce cours, » est-il dit, « l'instituteur prend pour point de départ l'existence de « la conscience, de la loi morale et de l'obligation; il fait « appel au sentiment et à l'idée du devoir, au sentiment « et à l'idée de la responsabilité, et n'entreprend pas de « les démontrer par exposé théorique. » Laissant de côté la foi chrétienne, l'instituteur devra s'inspirer du plan d'études, comme d'une sorte de révélation nouvelle, pour inculquer aux enfants « le culte général du bien, « du beau et du vrai, qui est aussi une forme, et non la « moins pure, du sentiment religieux. » Toutefois, cette religion administrative n'est pas exclusive d'un vague déisme, et au milieu des prescriptions officielles, on a glissé la mention suivante qui reconnaît l'existence de Dieu : « Aux devoirs envers nous-mêmes et aux devoirs « envers les autres et la société, viennent s'ajouter les devoirs envers Dieu. » Mais on s'est hâté de racheter cet excès d'audace par un commentaire : c'est « en faisant contempler aux enfants quelques grandes scènes de la nature » que l'instituteur leur inculquera la notion de la Divinité; et quant aux devoirs envers cette Divinité, il devra, « sans s'occuper des prescriptions spéciales

« aux diverses Communions, s'attacher à faire com-
« prendre et sentir à l'enfant que le premier hommage
« qu'il doit à la Divinité, c'est l'obéissance aux lois de
« Dieu, telles que les lui révèlent sa conscience et sa
« raison. »

Remarquez que ces recommandations s'appliquent au cours moyen et qu'il s'agit, par conséquent, d'appels à la conscience et à la raison d'enfants de neuf à onze ans! Or, ces déductions à tirer des indications de la conscience et de la raison, ce programme de morale à faire dériver des révélations de notre for intérieur; cette démonstration de la Divinité par ses œuvres, qu'est-ce autre chose que les questions les plus délicates et les plus difficiles de la philosophie; des questions sur lesquelles, non seulement les théologiens, mais les diverses écoles philosophiques sont loin de s'accorder? C'est à des enfants de neuf à onze ans que l'instituteur devra faire un cours de morale et de théodicée, en abordant un ordre de considérations que l'enseignement secondaire réserve pour la classe de philosophie, c'est-à-dire pour le terme des études classiques et pour des jeunes gens de dix-sept à dix-huit ans.

Ces questions sont manifestement au-dessus de la portée des enfants devant lesquels l'instituteur devrait les aborder, et il est permis de douter que lui-même soit en état de les traiter convenablement. Rien ne l'y a préparé dans l'instruction qu'il a reçue; et il deviendrait indispensable d'établir promptement dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices un cours de philosophie transcendante : seulement à quelle doctrine, à quel système métaphysique donnerait-on la préférence? Si l'on tient la main à l'exécution de cette partie du plan d'études, si l'on persiste à vouloir faire agiter devant de jeunes enfants ces difficiles et redoutables problèmes

qui ont divisé tous les penseurs, combien l'instituteur regrettera le temps où il en était quitte pour faire réciter à ses élèves un chapitre de l'histoire sainte et du catéchisme, sans être tenu d'y ajouter aucun commentaire !

V

Laissons là les difficultés que le nouveau plan d'études a préparées aux instituteurs et que l'expérience ne tardera pas à révéler. Examinons si un système d'enseignement, dont on a banni l'instruction religieuse, est conforme aux intérêts de l'enfant.

Notre civilisation moderne, dont nous sommes si fiers, est issue du christianisme; et le christianisme lui-même avait été préparé par le judaïsme. Les livres sacrés des Israélites font partie des livres sacrés de toutes les communions chrétiennes. Ceux-là mêmes qui refusent de reconnaître dans ces livres une inspiration divine, ne contestent point qu'aucune œuvre humaine, dans aucune langue, n'en égale la beauté. Ils contestent encore moins que l'Évangile ait transformé la société antique; qu'il ait exercé une action irrésistible sur les idées, sur les mœurs et sur les lois. Ce n'est pas, après Chateaubriand, qu'il est besoin de démontrer combien notre civilisation est imprégnée du sentiment chrétien. C'est à cette source intarissable que la littérature et les arts de toutes les nations civilisées ont puisé leurs plus belles et leurs plus fécondes inspirations.

Voici un enfant qui a été élevé exclusivement dans une de ces écoles laïques, d'où la municipalité parisienne a fait disparaître tous les emblèmes religieux. On n'a jamais prononcé devant lui le nom de Dieu, et encore

moins le nom du Christ. Il n'a jamais été question devant lui de l'histoire sainte : on a soigneusement tenu son esprit libre de ce qu'on a appelé, en séance du conseil municipal de Paris, les fables absurdes de la Bible et les ignobles superstitions du romanisne ; de ce qu'un conseiller municipal a nommé, moins impoliment, la légende sémitique.

Cet enfant annonce des dispositions artistiques : on veut le faire entrer dans quelqu'une des excellentes écoles de dessin que la Ville a établies. On le conduit au Louvre, où il sera nécessaire qu'il revienne souvent : qu'y verra-t-il, dès la première salle ? le *Déluge*, de Prud'hon, les *Noces de Cana*, de Paul Véronèse, une *Descente de Croix*, de Rubens, une *Fuite en Égypte*, un *Jugement de Salomon*. Tous ces chefs-d'œuvre seront pour lui autant d'énigmes indéchiffrables. Que comprendra-t-il aux cartons de Raphaël et à toutes les œuvres admirables dont les reproductions lui seront données pour modèles ? Cet enfant de Paris parcourra nos musées, nos églises, nos monuments publics, comme le pourrait faire un jeune sauvage, arraché brusquement aux déserts de l'Afrique ou aux solitudes de l'Amérique méridionale.

S'agit-il d'un enfant qui montre de la facilité et assez d'ouverture d'esprit pour qu'on puisse songer à lui faire prendre le certificat d'études, et peut-être le brevet de capacité ? Peut-être mériterait-il qu'une bourse lui ouvrît l'entrée d'un lycée. Quels obstacles n'aura-t-on pas semés sur son chemin ! Que diront à cette intelligence volontairement mutilée Esther, Athalie ou Polyeucte, si on les lui donne à lire. Que comprendra-t-il à ces chefs-d'œuvre, si on le conduit au théâtre ? Si on lui enseigne une langue étrangère, quels commentaires ne seront pas indispensables pour le préparer à expliquer le *Paradis*

perdu de Milton, la *Mort d'Abel* de Gessner, la *Messiade* de Klopstock.

Quelque ordre d'étude qu'on veuille faire aborder à cet enfant, quelque lecture qu'on lui indique pour compléter son éducation, il se trouvera arrêté dès le premier pas par l'ignorance à laquelle on le condamne. Ces idées, ces notions, ces récits auxquels on a voulu qu'il demeurât étranger, sont la clef de toutes les œuvres de l'esprit moderne.

L'histoire sainte est bannie de l'enseignement primaire : pourquoi la laisser enseigner aux enfants du même âge qui suivent les classes de l'enseignement secondaire? Pour vous montrer logique, la bannirez-vous également de cet enseignement? Alors, comment le professeur d'histoire s'y prendra-t-il pour enseigner à ses élèves l'histoire ancienne, dont l'histoire sainte est le point de départ obligé? Si ce professeur est réellement instruit, s'il tient à demeurer au courant des progrès de la science historique, ne devra-t-il pas entretenir ses élèves des nouvelles découvertes qui viennent, chaque jour, confirmer l'exactitude des récits de l'Ancien Testament? Leur laissera-t-il ignorer les résultats merveilleux des fouilles entreprises à si grands frais par la *Société des recherches bibliques*, à la disposition de laquelle le gouvernement anglais a mis quelques-uns de ses officiers du génie les plus habiles, ces découvertes qui ont permis de reconstituer l'histoire de peuples, comme les Hittites qui n'étaient connus que par quelques versets du Livre des Rois, cette mise au jour de cités retrouvées et d'innombrables inscriptions qui démontrent que la Bible est le fondement même de l'histoire de l'Asie ancienne, et que cette histoire est inintelligible sans le secours des Livres saints?

VI

On a retranché de l'instruction primaire un enseignement dont l'utilité, en dehors de tout point de vue confessionnel, apparaîtra à quiconque voudra prendre la peine de réfléchir, un enseignement dont la connaissance est indispensable à tout enfant qui veut s'élever au-dessus de l'instruction primaire. A la morale de l'Évangile qui sert de règle à l'universalité des nations chrétiennes, et contre laquelle la philosophie n'élève aucune objection, on substitue, sous le nom d'instruction morale et civique, un enseignement vague, indéterminé, sans point de départ précis, au-dessus de la portée de l'instituteur, et qui sera pour celui-ci une cause permanente de difficultés et de conflits.

L'instituteur peut, il est vrai, s'effacer et recourir, pour cet enseignement, à l'emploi d'un livre. Il peut se borner à faire apprendre aux enfants, comme leçon, un chapitre de quelque manuel; mais ce manuel peut être suspect au père de famille. Ce peut être, par exemple, un manuel, déjà célèbre, où les opinions religieuses et politiques d'un très grand nombre de Français sont travesties et outragées. Le père défend à l'enfant d'apprendre cette leçon.

Voilà un conflit qui s'élève : on en peut prévoir d'autres.

L'instituteur fixe la leçon de gymnastique au jeudi, à l'heure ordinaire du catéchisme, et la leçon d'instruction militaire au dimanche, à l'heure de l'office.

Le père envoie son enfant au catéchisme et à l'office, et lui fait manquer ces deux leçons.

On cite déjà quinze ou vingt exemples d'instituteurs et d'institutrices qui ont convoqué leurs élèves à l'école, ou même les ont emmenés de la classe, pour aller faire cortège à un enterrement civil.

Le père de famille défend à l'enfant de se rendre à la convocation de l'instituteur, ou de le suivre à une cérémonie de ce genre.

L'instituteur inflige une punition à l'élève réfractaire. Le père, naturellement, interdit à l'enfant de faire la punition imposée : l'instituteur interdit à l'enfant l'entrée de l'école jusqu'à ce qu'il se soit soumis, et le signale comme volontairement absent.

Est-ce au nom de la liberté de conscience que vous ferez plier l'autorité paternelle devant les exigences de l'instituteur? Ce père qui obéit à une conviction sincère et qui croit défendre l'âme de son enfant contre la corruption, sera-t-il condamné à l'amende et à la prison ?

En Angleterre, de semblables conflits ne pourraient pas s'élever, ou ils seraient promptement terminés.

Qu'on veuille bien se reporter à ce que nous avons dit du régime des écoles primaires chez nos voisins.

Les écoles libres, dites écoles volontaires, sont des écoles confessionnelles, dirigées et surveillées par un comité de personnes appartenant toutes à la communion par laquelle l'école a été fondée.

Les écoles officielles, qui répondent à nos écoles communales, sont dirigées et surveillées par la commission des écoles, qui est élue, tous les trois ans, par les pères de famille, les femmes veuves ou non mariées participant à l'élection, étant éligibles, et siégeant en certain nombre au sein de ces commissions.

Un conflit du genre de ceux qui ne peuvent manquer de s'élever en France serait donc porté devant la commission des écoles, et ce seraient les représentants des

pères de famille qui déciderait, et qui donneraient tort à un père trop susceptible ou à un instituteur malavisé.

En France, les habitants d'une commune n'ont aucun droit de contrôle, direct ou indirect, sur cette école dont ils ont payé la construction et dont ils payent l'entretien : les commissions scolaires n'ont d'autorité que contre les pères de famille, et l'instituteur n'a à compter qu'avec son inspecteur.

Si cet inspecteur soutient son subordonné, si, d'autre part, comme on vient d'en voir quelques exemples, le conseil municipal prend parti contre l'instituteur par une délibération ou une pétition; où sera la solution du conflit? Sera-ce une condamnation, prononcée par le juge de paix contre le père de famille? Mais cette sentence peut être frappée d'appel, et le tribunal peut relever le père de famille de l'amende ou de la prison prononcée contre lui.

Suivant la jurisprudence qui s'établira, la législation nouvelle produira l'un ou l'autre de ces deux effets :

Ou le père de famille demeurera maître d'obéir aux injonctions de sa conscience, de frapper de nullité certaines prescriptions de l'instituteur et, au besoin, de garder son fils chez lui : que devient alors l'obligation inscrite dans la loi, et l'attirail de pénalités dont elle est entourée?

Ou le père de famille sera contraint de subir en tout les volontés de l'instituteur : il devra faire taire les révoltes de son âme; il devra se résigner à laisser donner à son fils ou à sa fille un enseignement qu'il déplorera et qu'il réprouvera :

Alors, que devient la liberté de conscience?

Combien était préférable la législation antérieure qui ne donnait ouverture à aucun conflit parce qu'elle reconnaissait, dans toute leur plénitude, les droits de la famille à faire respecter ses croyances! Combien on a

eu tort d'oublier qu'il est indispensable d'écarter de l'enseignement de l'enfance tout ce qui peut devenir matière à controverse !

On se targue d'avoir affranchi l'instituteur, de lui avoir rendu l'indépendance : l'expérience fera voir bientôt que le contrôle indirect et purement moral qui s'exerçait sur l'école, était pour le maître une protection et une garantie, et que la prétendue indépendance qu'on lui a restituée est pleine de périls pour lui, parce qu'elle met sa position à la merci de toutes les influences électorales et l'expose à toutes les vicissitudes de la politique.

Quel est le préfet qui, à la veille d'une élection, refusera de sacrifier un instituteur, pour obtenir le concours d'un maire influent ou désarmer l'hostilité d'un groupe d'électeurs?

VII

Bien que nous ayons pris à tâche d'écarter de cet examen de la loi du 28 mars toute préoccupation politique comme tout esprit sectaire, il est impossible de ne pas mettre en relief une des conséquences inévitables de la législation nouvelle.

Sa seule promulgation a fait surgir une foule d'écoles libres, en opposition avec les écoles que les communes sont contraintes d'entretenir : chaque application de la loi en fera créer de nouvelles.

On a commencé par tourner en ridicule les efforts des comités locaux : aujourd'hui encore, on se flatte que le temps ralentira l'élan du zèle religieux, que l'énormité des sacrifices à faire dépassera les forces des popula-

tions, que le découragement s'emparera de beaucoup d'esprits et que bon nombre des écoles nouvelles ne tarderont pas à se fermer, faute des ressources nécessaires à leur entretien. Il est possible que des échecs partiels viennent, momentanément, donner raison à ce calcul : qu'on ne se méprenne pas, toutefois, sur l'intensité du mouvement. Le spectacle de ce qui se passe en Belgique est un avertissement qui ne devrait pas être perdu. On a vu avec quelle promptitude le parti catholique, en Belgique, a pu opposer partout école à école, et déterminer dans le corps enseignant des défections assez nombreuses pour créer un grave embarras au gouvernement. Les choses n'ont pas marché aussi vite en France, parce que les évêques français ne sont pas, comme les évêques belges, entrés ouvertement en lutte avec l'administration. On a attendu la mise à exécution de la loi; on a voulu voir si le gouvernement en appliquerait les dispositions dans toute leur rigueur, ou s'il n'y apporterait pas, dans la pratique, des tempéraments qui en atténueraient le caractère illibéral et vexatoire. Enfin, en présence de l'instabilité de toutes choses en France, beaucoup d'esprits se demandent si cette loi ne sera pas éphémère comme toutes les œuvres de la passion et de l'esprit de parti, et si le gouvernement lui-même, mieux éclairé, ne sera pas le premier à ouvrir la voie à une conciliation nécessaire. Mais si les conseils de la sagesse et de la modération ne sont pas écoutés, on verra les écoles libres se multiplier par la contagion de l'exemple; et les défaillances sur lesquelles on compte ne se produiront pas, parce qu'il n'est aucun sacrifice qui coûte, une fois que la conscience a parlé.

Si l'on s'obstine dans la voie funeste où l'on s'est engagé, à quel résultat aboutira-t-on? A détruire sans

retour l'unité morale de la nation. Jusqu'ici les jeunes Français, de toutes les communions religieuses et de tous les partis, ont grandi les uns à côté des autres, sans conflits, sans froissements, sans qu'aucune influence permanente vînt semer et entretenir entre eux la division. Bientôt, au contraire, la France se couvrira d'écoles rivales, et la nation se partagera entre deux éducations parallèles. Chaque génération se coupera en deux moitiés qui grandiront sans avoir aucun contact l'une avec l'autre, et s'habitueront, quelque effort que l'on fasse, par l'irrésistible influence de cette ignorance réciproque, à se regarder avec méfiance et avec jalousie.

Qui n'a déploré l'hostilité invétérée qui, dans plusieurs départements du Midi, sépare les protestants et les catholiques; quels ne sont pas les funestes effets de cet antagonisme permanent de deux sociétés qui ne se mêlent point et qui ne manquent jamais, quelles que soient les questions qui s'agitent, de prendre des directions opposées?

C'est cette situation regrettable que la législation nouvelle généralisera en l'étendant à toute la France. La nation se partagera entre deux sociétés, l'une attachée aux anciennes croyances du pays et l'autre faisant profession d'irréligion; toutes deux portées par les entraînements de la lutte à outrer leurs principes et à exagérer leurs dissentiments, et déployant l'une contre l'autre une implacable animosité.

Ce développement de deux fanatismes contraires, cette incurable division des esprits et des cœurs, seront-ils profitables au pays? Est-ce un excès de pessimisme que d'y voir un ferment de discordes, et une nouvelle cause d'affaiblissement pour la France?

La loi du 28 mars 1882 est une loi rétrograde.

Elle est une loi illibérale.

Elle est une loi impolitique.

Tout libéral, tout patriote, nous dirions volontiers, tout honnête homme, en doit désirer et demander la prompte abrogation.

TABLE DES MATIÈRES

6993. — Imprimerie générale A. Lahure, rue de Fleurus, 9, à Paris.

